



Verónica Maria de Araújo Pontes

**A Recepção do Fantástico e do Maravilhoso
na Literatura Infantil: Um estudo de caso
em escolas públicas de Portugal e do Brasil**

U Minho | 2009

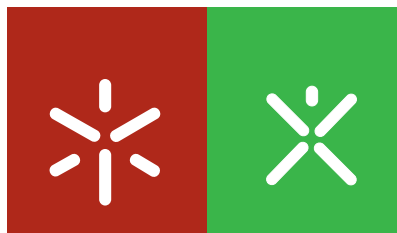


Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Verónica Maria de Araújo Pontes

**A Recepção do Fantástico e do Maravilhoso
na Literatura Infantil: Um estudo de caso
em escolas públicas de Portugal e do Brasil**

Abril de 2009



Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Verônica Maria de Araújo Pontes

**A Recepção do Fantástico e do Maravilhoso
na Literatura Infantil: Um estudo de caso
em escolas públicas de Portugal e do Brasil**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança,
Ramo de Conhecimento de Literatura Infantil

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Fernando José Fraga de Azevedo

Abril de 2009

DECLARAÇÃO

Nome: Verônica Maria de Araújo Pontes

Endereço electrónico: veronicapontes@iec.uminho.pt, Telefone: 9121653 12

Número do Passaporte: CP-843820

Título da tese de Doutoramento: A recepção do Fantástico e do Maravilhoso na Literatura Infantil: um estudo de caso em escolas públicas de Portugal e do Brasil

Orientador:

Professor Doutor Fernando José Fraga de Azevedo

Ano de conclusão: 2009

Ramo de Estudos da Criança, Área de Conhecimento de Literatura Infantil

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 24 / 04 / 2009

Assinatura: _____

*Aos meus dois filhos: **Otto** e **Hugo**,
razões do meu encantamento pela
vida.*

Agradecimentos

Aos meus filhos: Otto e Hugo, que desde pequenos escutam histórias, pelo suporte emocional, pela compreensão nos momentos em que estive ausente de suas vidas por causa dos estudos, investigações e escritas desta tese, e pelo prazer que me proporcionam em viver ao seu lado.

Aos meus pais: Antônio Alves de Pontes e Helena Francisca Pontes pela dedicação e boa educação a mim oferecida no percurso de todo o meu trajeto estudantil, com todo o esforço empreendido para isso, e em particular ao meu pai que hoje sofre do Mal de Alzheimer e infelizmente não sabe aonde os seus ensinamentos foram capazes de fazerem chegar essa sua filha tão amada.

Ao meu orientador o Professor Dr. Fernando Fraga de Azevedo por assumir comigo essa tese e confiar desde o primeiro momento em minha capacidade de chegar ao fim.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, em especial à Faculdade de Educação, que me deu a oportunidade de trabalhar de forma integral nesse projeto de doutoramento.

À Universidade do Minho, através do Instituto de Estudos da Criança-IEC pela acolhida e ambiente propício aos estudos e pesquisas, bem como também ao Grupo de Pesquisa em Literacia e Bem-Estar da Criança (CIFPEC/LIBEC), que favoreceu pesquisas e socialização do conhecimento em eventos internacionais e nacionais.

Aos amigos, no Brasil, que estiveram ao meu lado e deram-me suporte diversos: Luzia Guacira, Nildo, Edinalva, Francinilda, Júlio, Francisco José, Leilimar, Ana Tereza, Elza, minha irmã Heles, entre tantos outros.

Aos meus amigos, em Portugal, que caminharam comigo ao longo desses anos de doutoramento, seja participando de atividades do curso, seja no apoio emocional e técnico.

Ao meu amigo João Batista Bottentuit Junior, por tantos suportes e principalmente pela amizade e incentivo.

RESUMO

Nossa pesquisa constitui-se em estudo de caso comparativo realizado em 4 (quatro) escolas públicas de Portugal e do Brasil, em que utilizamos como instrumentos de coleta de dados: a entrevista, a observação e os questionários. Os sujeitos investigados são constituídos por professores e alunos do 3º ano do ciclo inicial de estudo. Para a análise dos dados, partimos da metodologia de Análise Proposicional do Discurso - APD, em que analisamos proposições dos sujeitos organizadas em matrizes analíticas de acordo com os temas abordados nos instrumentos de coleta de dados.

Para essa análise tomamos por base teórica idéias de autores como: Cerrillo (2000), Cervera (1991), Mendoza (1999), Colomer (1998), Azevedo (2006), Zilberman (2003), Shavit (1986), Held (1980), Silva (1986), entre outros, que vêem a leitura enquanto compreensão e ampliação dos sentidos do mundo, da vida, do ser, e possibilitadora de expansão do conhecimento, fazendo com que o leitor seja capaz de interagir com o texto, ampliando e modificando o seu mundo, bem como também a necessidade da expansão da imaginação da criança na escola, e a importância do fantástico e do maravilhoso na literatura infantil. Além da Análise Proposicional do Discurso-APD, também realizamos a análise documental de registros, leis e programas em torno da leitura na escola dos dois países.

A análise dos dados coletados possibilitou-nos perceber que existe um trabalho voltado para a leitura de literatura infantil nas escolas investigadas. No entanto, a forma e as atividades em torno da formação do leitor restringem a possibilidade de expansão da imaginação, e a presença do fantástico e do maravilhoso na literatura infantil ainda se encontra aquém da perspectiva e das expectativas do aluno/leitor na escola, visto que esse já traz consigo, geralmente, uma presença marcante dos contos em sua vida, faltando à escola promover a interação da obra literária infantil e o universo infantil.

ABSTRACT

The following project is a case study comparison performed in four public schools located in Portugal and Brazil. Questionnaires, interviews and observations were the main means of obtaining the data. Investigated subjects consisted of teachers and students that were part of the project since the opening cycle of study initiated 3 years ago. Data analysis is based on Propositional Speech Methodology Analysis, which means that collected propositions are organized in analytical matrices according to the topics addressed in the instruments for data collection.

The analysis are based on theoretical ideas of authors such as: Cerrillo (2000), Cervera (1991), Mendoza (1999), Colomer (1998), Azevedo (2006), Zilberman (2003), Shavit (1986), Held (1980), Silva (1986) among others, who recognize reading to be important for comprehension as well as extension of the senses to the world. Additionally, making the reader truly interact with the text allows for expansion of knowledge, broadening and modifying children's world as well as their imagination. Besides Propositional Speech Methodology Analysis, documental analysis of records, laws and programs around reading at school in the two countries were also performed.

The collected data allowed us to realize that there is a strong work dedicated to reading children's literature in schools. However, the form of activities and or the activities themselves, around reader's formation, seem not to adequately enhance advancement of imagination and or appreciation of the amazing and wonderful children's literature.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	19
1.1. ANTES SE FEZ O VERBO: uma aproximação conceitual da leitura	32
1.2. DO VERBO FEZ-SE A NARRAÇÃO	65
1.2.1. O Homem e a sua função narrativa	67
1.2.2. A narrativa e o seu significado	70
1.3. DA NARRATIVA CRIOU-SE A LITERATURA INFANTIL	77
1.3.1. O que é Literatura Infantil então.....	77
1.3.2. Para ler a Literatura Infantil: uma reflexão sobre a competência leitora	89
CAPÍTULO II – Surgem então...O FANTÁSTICO E O MARAVILHOSO	99
2.1. IMAGINANDO O IMAGINÁRIO DA CRIANÇA... ..	101
2.2. POR UMA DEFINIÇÃO DO FANTÁSTICO E DO MARAVILHOSO NA OBRA LITERÁRIA INFANTIL.....	119
2.2.1. Os contos maravilhosos.....	121
2.2.2. O fantástico mundo literário	131
CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO: História para contar	155
3.1. A LEITURA NA ESCOLA E OS MOTIVOS DA PESQUISA: uma história anterior	155
3.2. A HISTÓRIA DESSE CAMINHAR	165
3.2.1. Para onde ir: os objetivos traçados.....	165
3.2.2. Como ir: a metodologia escolhida.....	166
3.2.3. Os personagens e o lugar.....	173
3.2.4. Caracterizando o lugar	175

3.2.4 Sobre os instrumentos utilizados	179
3.2.5. Algumas considerações sobre a análise dos dados	181
4.1. EM PORTUGAL: O discurso oficial é assim... ..	190
4.1.1. Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais... ..	191
4.1.2. O Plano Nacional de Leitura - PNL	195
4.1.3. O Programa Nacional de Ensino do Português - PNEP.....	207
4.2. NO BRASIL: O discurso oficial é esse... ..	210
4.2.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e o Ensino de Língua Portuguesa.....	212
4.2.2. O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE.....	213
4.2.3. O Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL.....	218
4.3. OS PROFESSORES DIZEM E FAZEM ASSIM...: Análise do discurso dos professores	231
4.3.1. Concepções dos professores sobre leitura	232
4.3.2. Leituras realizadas pelos professores.....	250
4.3.4. Estabelecendo relações entre os discursos.....	302
4.4. O QUE OS ALUNOS LÊEM...: Análise dos discursos dos alunos brasileiros e portugueses.....	308
4.4.1. Sobre o gosto de ler e as leituras realizadas pelos alunos	309
4.4.2. Sobre o fantástico e o maravilhoso das histórias contadas e lidas.....	327
4.4.3. Estabelecendo relações entre os discursos.....	339
VISLUMBRANDO UM FINAL FELIZ	347
REFERÊNCIAS	367
ANEXOS	381

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Sobre os níveis do PISA e as médias correspondentes.....	199
Tabela 2 – Sobre os núcleos de referência utilizados com os professores sobre a concepção de leitura	233
Tabela 3 – Níveis de incidência dos Núcleos de Referência: 1. Concepção de Leitura dos professores brasileiros.....	234
Tabela 4 - Modalizações discursivas: Concepção de leitura dos professores	238
Tabela 5 – Modalizações verbais: concepção de leitura dos professores.....	239
Tabela 6 – Relações entre os Núcleos de referência: concepção de leitura dos professores.....	239
Tabela 7 – Níveis de incidência dos Núcleos de Referência: concepção dos professores sobre leitura	244
Tabela 8 – Modalizações discursivas: concepção de leitura dos professores	247
Tabela 9 – Modalizações verbais: concepção de leitura dos professores.....	247
Tabela 10 – Relações entre os Núcleos de Referência: concepção de leitura dos professores.....	248
Tabela 11 – Núcleos de Referência utilizados pelos professores sobre as leituras realizadas	251
Tabela 12 – Níveis de Incidência dos Núcleos de Referência: Leituras Realizadas pelos professores brasileiros	255
Tabela 13 – Polaridade Proposicional – Leitura realizada pelos professores	259
Tabela 14 – Modulações verbais: leituras realizadas.....	260

Tabela 15 – Relações entre os núcleos de referência: leituras realizadas.....	261
Tabela 16 – Níveis de Incidência dos Núcleos de Referência: Leituras Realizadas.....	265
Tabela 17 – Polaridade proposicional – Leitura realizada pelos professores.	270
Tabela 18 – Modalizações verbais – Leituras realizadas pelos professores portugueses.....	270
Tabela 19 – Relações entre os NR – Leituras realizadas pelos professores portugueses.....	271
Tabela 20 – Núcleos de Referências e os equivalentes paradigmáticos.....	275
Tabela 21 – Níveis de incidência dos Núcleos de Referência – Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrados nessas leituras	279
Tabela 22 – Polaridade proposicional – sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrado nessas leituras	287
Tabela 23 – Modulações verbais – Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrado nessas leituras	287
Tabela 24 – Relações entre os núcleos de referência – Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrado nessas leituras.....	288
Tabela 25 - Níveis de incidência dos Núcleos de Referência – Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrados nessas leituras	293
Tabela 26 - Polaridade proposicional – Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrado nessas leituras	297

Tabela 27 – Modulações verbais – Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrado nessas leituras	297
Tabela 28 – Relações entre os núcleos de referência – Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrado nessas leituras.....	298
Tabela 29 – Sobre os núcleos de referência utilizados com os alunos sobre o gosto de ler e as leituras realizadas pelos alunos	309
Tabela 30 - Níveis de incidência dos Núcleos de Referência – Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrados nessas leituras	314
Tabela 31 Polaridade proposicional – Sobre o gosto de ler e as leituras realizadas pelos alunos brasileiros.....	318
Tabela 32 - Níveis de incidência dos Núcleos de Referência – Sobre o gosto de ler e as leituras realizadas pelos alunos portugueses	321
Tabela 33 – Polaridade Proposicional.....	324
Tabela 34 – Modulações verbais.....	324
Tabela 35 – Relações entre os Núcleos de Referência	325
Tabela 43 – Modalizações verbais	337
Tabela 44 – Relações entre os Núcleos de Referência	337

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Níveis de literacia em leitura de estudantes portugueses nos anos de 2000, 2003 e 2006.....	198
Gráfico 2 – Níveis de literacia em leitura de estudantes brasileiros nos anos de 2000, 2003 e 2006	222
Gráfico 3 - Níveis de incidência dos Núcleos de Referência – NR.....	235
Gráfico 4 – Níveis de incidência dos Núcleos de Referência	245
Gráfico 5 – Núcleos de Referência : Leituras realizadas pelos professores brasileiros.....	255
Gráfico 6 – Núcleos de Referência : Leituras realizadas.....	266
Gráfico 7 – Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrados nessas leituras.....	280
Gráfico 8 - Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrados nessas leituras.....	293
Gráfico 9 - Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrados nessas leituras.....	314
Gráfico 10 – Níveis de incidência dos Núcleos de Referência – Sobre o fantástico e o maravilhoso das histórias contadas e lidas – alunos brasileiros	331
Gráfico 11 – Níveis de incidência dos Núcleos de referência - sobre o fantástico e o maravilhoso das histórias contadas e lidas – alunos portugueses	335

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Era uma vez, quando a fantasia povoava o mundo de sonhos dos poetas, escritores em suas manifestações artísticas de teor metafórico transitando entre o verossímil e o inverossímil, que tudo começou.

A fantasia era coisa de criança, poeta, louco e gente fora da realidade. Alguns atribuíam a fantasia a algo ruim, outros atribuíam a fantasia a algo fora do contexto real, fuga do cotidiano, do dia a dia comum.

No entanto, estamos no século XXI em que quase tudo é possível, pois a ciência evoluiu, ampliou expectativas e fez tornar-se real os fatos inusitados e estranhos, onde a vida é sonho, onde sonho é vida, e assim tudo mudou. Mas será mesmo que tudo mudou? Ou apenas o discurso se faz presente em alguns mecanismos escritos e até mesmo em alguns poetas, loucos, artistas, cientistas?

Diante do contexto atual em que a infância é considerada como fase da vida distinta da vida adulta e como tal merece cuidados especiais, e a imaginação é presença reconhecidamente marcante no pensamento infantil, como a escola se comporta?

Será que continuamos distantes entre o que opera o discurso e o que opera de fato a prática pedagógica escolar? Será que a escola está preocupada em formar pessoas pensantes de fato, e capazes de expandir a imaginação, estabelecendo assim uma relação ampla e profunda entre pensamento, linguagem e imaginário?

Entendermos que a imaginação depende das experiências da criança que vão se acumulando ao longo dos anos, como afirma Vigotsky

(1996), e que, por isso, é social, e à escola cabe o papel de proporcionar no aluno o seu desenvolvimento.

Dessa forma, propomos o estudo do contexto escolar propriamente dito: a sala de aula com seus sujeitos diretamente relacionados: professores e alunos.

Pois é, leitor(a), é disso que trataremos aqui nesta tese: elementos do cotidiano escolar que nos possibilitem perceber até onde a escola, ao formar leitores, tem se preocupado com os elementos fantasiosos fantásticos e maravilhosos da literatura de potencial recepção infantil.

Azevedo (2006) expõe que, nesse contexto da literatura de recepção infantil, a relação entre leitor e texto geralmente é feita de forma indirecta, através de um adulto que a media. Essa mediação, reconhecida por nós, principalmente no eixo escolar, através do professor passa a ser alvo de nossa investigação.

Sendo assim, utilizamos um contexto de leitura real em escolas da rede pública dos dois países de língua portuguesa: Brasil e Portugal para fornecer os dados necessários a essa análise do cotidiano escolar em torno da formação do leitor e sua relação com o mundo fantástico e maravilhoso da literatura infantil.

Mas antes da história atual que contaremos aqui em toda a tese, gostaríamos de contar para vocês, leitores, uma história anterior de pesquisas, investigações e experiências em torno da leitura por parte de nós, investigadores, compartilhando assim, um pouco do que já foi pesquisado e também justificando nossa escolha em torno da investigação atual.

Desde 1992 que percorremos caminhos direcionados à investigação da leitura, da prática desta em contexto escolar, inicialmente em curso de pós-graduação de especialização entre os anos de 1992 a 1994, e em curso de pós-graduação *stricto sensu* nos anos de 1994 a 1998.

Nesse período, pesquisamos sobre o espaço de leitura existente na instituição: a biblioteca escolar e, para isso, realizamos pesquisas em escolas públicas da rede estadual de ensino da Cidade de Natal, Nordeste do Brasil, com alunos do 5º ao 8º ano do ensino fundamental.

Na pesquisa realizada para o Mestrado em Educação e Comunicação, através da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, localizada no Nordeste do Brasil, verificamos a prática leitora realizada pela biblioteca escolar com os alunos em torno das obras literárias existentes.

Segundo Pontes (1998, p.108), a pesquisa realizada trouxe os seguintes resultados:

Verificamos, nessa pesquisa, professores que compreendem a importância da leitura e da biblioteca, ressaltando o interesse em integrar os conteúdos e as atividades em sala de aula com as da biblioteca. Os professores deveriam unir a essa compreensão e interesse uma prática concreta de integração, exigindo que a biblioteca atenda aos interesses dos leitores. Ficando omissos os professores estarão contribuindo para que a biblioteca continue sendo um local de livros tão somente, não um local de articulação de leituras, de conhecimento, de veiculação do saber.

A pouca relação existente entre a biblioteca escolar e a leitura trabalhada pelo professor em contexto de sala de aula fez com que outras

pesquisas fossem realizadas por nós, e desta vez no espaço de sala de aula, junto ao professor e aos seus alunos.

Para isso, realizamos estudos e discussões, no âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, onde somos professores, e passamos a encaminhar pesquisas em torno da leitura e da literatura infantil em sala de aula.

Com essas pesquisas, financiadas pela própria UERN, conforme Pontes (1998), chegamos à conclusão de que muito ainda deve e pode ser feito no contexto escolar em torno da leitura e da formação do leitor, e a receptividade dos contos de fadas, das obras literárias infantis trabalhadas, fizeram-nos perceber que um trabalho mais direcionado a essas leituras faz-se necessário para que o nosso aluno possa, em contato com os diversos textos literários, tornar-se um leitor de literatura.

Nasceu então a nossa preocupação em fazer surgir uma pesquisa para que comprovasse, de forma mais aprofundada, o valor da temática da leitura de literatura infantil, principalmente da leitura dos contos e do contexto maravilhoso e fantástico da obra literária, em sala de aula e sua relação direta com a formação do leitor.

Para isso, achamos necessário, além do aprofundamento teórico, uma pesquisa de campo, desta vez de forma mais minuciosa, através de um estudo de caso comparativo entre dois países que hoje encontram-se preocupados com a formação do leitor literário, do desenvolvimento da literacia em leitura, como é o caso do Brasil e de Portugal.

Essa preocupação, de certa forma, está relacionada aos baixos índices na avaliação do PISA nos dois países, o que comprovadamente deixa-

os num nível 2 de leitura, o que quer dizer, que os alunos brasileiros e portugueses encontram-se ainda em nível inicial de compreensão leitora, que diz respeito à localização de informações num texto; reconhecimento da idéia principal do texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; e a construção de uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos da experiência pessoal do aluno.

Dessa forma, é que evidenciamos a literacia como um aspecto fundamental a ser considerado pela escola do século XXI em que o uso e apropriação do saber aprendido na escola torna possível a vivência e a sua utilização no cotidiano e no contexto social de seus alunos.

Dessa forma, entendemos que o conhecimento ao ser construído passa a ser valorizado de acordo com a sua utilização em contexto social, isso possibilita-nos evidenciar a importância cada vez maior dada a investigadores e educadores que não só interrogam sobre suas práticas educativas, mas também procuram caminhos viáveis, tendo em vista uma melhoria na apreensão de significados e na transformação de uma sociedade em que os seus membros possam dela participar ativamente.

A nossa pesquisa tem como objetivo geral:

- a) refletir sobre o trabalho atual dos professores de língua portuguesa no 3º ano da rede pública de ensino dos dois países, a partir da verificação da utilização do mundo fantástico e maravilhoso contido na literatura de potencial recepção leitora infantil, no intuito de propor alternativas de melhoria em torno do ensino da nossa língua, principalmente no que diz respeito à formação de uma competência leitora em nossos alunos.

Nossos objetivos específicos são:

a) identificar a relação existente entre as perspectivas do aluno e o que é trabalhado em sala de aula;

b) possibilitar uma reflexão em torno da prática do professor a partir do uso da literatura infantil na sala de aula, bem como um despertar pelo interesse do leitor pelas diversas leituras apresentadas, verificando a utilização do fantástico e do maravilhoso na faixa etária estudada;

c) apontar alternativas de trabalho com a leitura numa perspectiva de compreensão e significado para o leitor.

Para atingirmos os objetivos propostos, buscamos uma metodologia adequada aos procedimentos investigativos na área educativa, por isso nossa escolha por uma abordagem qualitativa que possibilita que o sujeito pesquisado seja entendido em seu contexto, através das subjetividades que esse contexto e suas próprias experiências produzem.

Sobre a abordagem qualitativa, Oliveira (2007) afirma ser uma abordagem em que permite reflexão e análise da realidade estudada, utilizando para isso métodos e técnicas que subsidiam a compreensão mais detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e conforme sua estruturação. Para isso, devemos realizar estudos sobre o tema; observações; aplicações de instrumentos de coleta de dados como questionários, entrevistas; e uma análise dos dados recolhidos de forma descritiva.

Assim, propomo-nos a estudar, de forma detalhada, a realidade educativa da escola pública, e para isso nos apropriamos da metodologia de estudo de caso comparativo entre os dois países: Portugal e Brasil, entendendo que no estudo de caso exploramos as informações de forma mais aprofundada em cada contexto escolar investigado, em que os sujeitos da

pesquisa são professores e alunos, atores principais que movimentam o palco escolar.

Para isso, aplicamos questionários com os professores, e entrevistamos os alunos, num percentual de 15% do total de cada sala de aula pesquisada.

Nesse contexto, investigamos conceitos de leitura, literatura infantil, fantástico, maravilhoso, fantasia, imaginação, formação do leitor, percebendo a partir da reflexão teórica como são trabalhados em sala de aula pelos professores e como são compreendidos também por seus alunos.

Assim, no Capítulo I, intitulado: *Era uma vez...E ainda é: Da Narrativa à Literatura Infantil*, propomos uma reflexão em torno do conceito de leitura, narração, tendo em vista o nascimento da linguagem, as formas em que a linguagem acontece e suas proporções; e, por fim, uma discussão em torno do nascimento da literatura infantil levando em conta a diversidade em torno do próprio conceito e um pouco da compreensão da infância e do reconhecimento dessa fase distinta da vida do ser humano.

No Capítulo II introduzimos o(a) leitor(a) ao mundo fantástico e maravilhoso da literatura infantil, tendo em vista o estudo da fantasia, da imaginação e da importância desses conceitos para o professor na compreensão do desenvolvimento da criança em contexto escolar. Para isso, nos detivemos em idéias de autores clássicos que introduzem o mundo maravilhoso, como Propp (2006), as idéias de fantástico difundidas por Todorov (2006), mas também idéias atuais como as de Vigotsky (1986), Held (1980), Araújo (2004), Duborgel (1992), Mesquita (2005), entre outros.

No Capítulo III apresentamos os objetivos traçados inicialmente, o percurso metodológico, quando então contamos uma história sobre o caminho encontrado para as nossas investigações tendo em vista os objetivos propostos, relatando e caracterizando cada espaço e ambiente pesquisado, bem como a forma e a metodologia de pesquisa aplicada, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, e ainda a análise que escolhemos para os dados apresentados através da APD – Análise Proposicional do Discurso, que, segundo Pires (2007), se insere dentro de uma abordagem qualitativa, dando-nos assim uma dimensão dos discursos dos sujeitos de forma mais detalhada e minuciosa, o que permite entender as “nuances” das proposições surgidas das falas dos entrevistados.

No Capítulo IV apresentamos aos leitores os dados coletados, em que organizamos por tópicos os dois países em cada momento da pesquisa. Inicialmente, neste capítulo, analisamos os documentos oficiais do Brasil e de Portugal, tentando verificar os discursos envolvidos nesses documentos. Logo depois analisamos as proposições organizadas a partir dos discursos dos sujeitos: professores e alunos. Essas proposições apresentam-se em matrizes analíticas que depois são organizadas em gráficos, dando-nos uma ideia da compreensão do sujeito acerca do tema da pesquisa. Também, neste capítulo, fazemos comparações a respeito de cada tema presente no discurso dos investigados através dos Núcleos de Referências-NR apresentados.

Nas considerações finais, intitulada: *Vislumbrando um Final Feliz*, apropriamo-nos de todos os discursos que emergiram nas análises realizadas e mostramos como cada país apresenta-se em relação à leitura e à formação do leitor e a participação do fantástico e do maravilhoso no contexto escolar da

rede pública. Além da constatação propriamente dita da pesquisa, respondemos às questões colocadas anteriormente, no início da tese, e sugerimos mudanças no contexto escolar, a partir do referencial teórico e das experiências dos investigadores.

Ainda nos propomos a colocar questões de continuidade da tese, visto que acreditamos ser uma tese o alicerce para o surgimento de outras questões a serem investigadas no contexto científico, e principalmente educativo, tendo em vista que este contexto é dinâmico, discutível e vive em constante mudança, pois dele participam seres sociais que carregam em si um potencial de aprendizagem e conhecimentos diversos, incluindo as experiências sociais.

Esclarecemos que o discurso apresentado em todo o texto desta dissertação encontra-se segundo as normas gramaticais do Português do Brasil.

CAPÍTULO I – Era uma vez... E ainda é: DA NARRATIVA À LITERATURA INFANTIL

CAPÍTULO I – Era uma vez... E ainda é: DA NARRATIVA À LITERATURA INFANTIL

“...e escutar os rumores do dia como se fossem os acordes da eternidade”

Karl Krauss apud Benjamin (1992)

Propomos ao leitor, nesse momento, uma reflexão em torno da linguagem, o surgimento dela e sua importância para nós, seres sociais que somos. Depois dessa passagem pela linguagem daremos as mãos à forma narrativa de escrever o mundo em sua origem e as características que lhe são peculiares em outros tempos e um pouco diferentes e particulares nos tempos atuais.

Ao descrevermos o surgimento da linguagem, passamos a uma conceituação da leitura em sua amplitude, seu ensino na escola, a forma como é percebida em geral, e como nós, autores deste capítulo, percebemos a leitura literária no âmbito dessa instituição.

A conceituação de leitura a ser vista aqui está relacionada de forma direta com a instituição escolar e seu caráter como instituição educativa, responsável pelo ensino e pela formação do indivíduo na sociedade.

É assim que traçamos um perfil da escola, da leitura pretendida na escola pelos que a fazem, e pelos que pretendem fazê-la.

A partir desse perfil da escola, da leitura, é que delinearemos uma concepção de literatura de potencial recepção leitora infantil, a tão conhecida literatura infantil.

Para isso, resgatamos um pouco o surgimento da infância e a sua importância para a criação de uma literatura destinada a esse público.

É assim que traçaremos uma definição da literatura enquanto tal e do seu possível leitor, explicitando também em que se constitui a relação autor/texto/leitor e seus entrelaçamentos.

Convidamos você, leitor (a) dessa tese, a fazer um exercício de ler sobre o ler, de ler sobre a leitura e seu papel perante a sociedade, o que se constitui em uma atividade de pensamento intensa e capaz de produzir bons frutos, e claro que também capaz de produzir degustadores desses frutos, que para nós se caracterizariam como os bons leitores.

Assim é que iniciaremos com uma explicação sobre a origem do verbo, da palavra, da linguagem, para depois entendermos a narração e o seu papel no desenvolvimento da linguagem, da leitura literária, bem como uma interpretação do seu envolvimento tão notório e direto com um público tão seletivo e amplo como é o público infantil.

1.1. ANTES SE FEZ O VERBO: uma aproximação conceitual da leitura

Antes de mais nada se fez o verbo, pois para que o homem fosse capaz de fazer-se entender tornou-se necessária uma forma de comunicação, que se caracterizou de várias outras subformas, que podemos classificar como uma linguagem de palavras e gestos, que segundo Luria (1996) seriam duas linguagens em uma só, e que com o seu desenvolvimento sofre variações. Tudo isso se passou e ainda se passa com o ser humano tendo em vista o que aprendemos como processo de socialização.

A socialização faz parte do ser humano desde os primórdios. Para Vygotsky (1989), o homem é um ser ativo, social e histórico, constrói sua existência a partir de suas ações sobre a realidade em que vive, tendo em vista

satisfazer suas necessidades, e essas ações e necessidades são sociais e produzidas historicamente em sociedade.

E o que leva o homem a produzir o necessário para satisfação de suas necessidades é a atividade, que por sua vez, apesar de cada indivíduo realizá-la, é determinada pela forma como a sociedade está organizada para o trabalho.

Nessas relações com o outro, o homem transforma o mundo externo em um mundo interno, internalizando-as, desenvolvendo assim a sua individualidade, como afirma Vigotsky (1991, p.72): *a experiência individual alimenta-se a aprofunda-se, em especial, graças à apropriação da experiência social que é vinculada pela linguagem.*

É assim que a linguagem aparece como um instrumento fundamental nesse processo de socialização, e como é produzida socialmente e historicamente pelo homem, deve ser apropriada por ele.

A linguagem, segundo Bock (1999) materializa-se e dá forma a uma das aptidões humanas: a capacidade de representar a realidade. Dessa forma é que o homem desenvolve o pensamento, e através da linguagem esse pensamento objetiva-se.

Como diz Imbernón (2000, p.47): “Ler é desenvolver a racionalidade, que é dinâmica e é exercida no fato de raciocinar, enquanto se dialoga com o lido”.

Imbernón (2000) diz que na leitura o espaço de significados dialogados é gerado e esses significados constituirão a mente do leitor e da leitora, que liberta e faz do exercício da racionalidade um espaço público interiorizado.

É ainda a linguagem essencial na construção da consciência, na construção desse mundo interno que falamos anteriormente, e que também denominamos de mundo psicológico. A linguagem permite ainda representar a realidade imediata e as mediações que ocorrem na relação do homem com essa realidade.

Sendo assim, a linguagem é responsável pelo mundo de significações que vai ser mediatizado e apreendido, isso tudo construído em um processo que é social e ao mesmo tempo histórico.

A importância da linguagem é, sem dúvida, entendida principalmente pelos que a estudam como marco principal no desenvolvimento do próprio ser, e constituidora do homem enquanto homem, capaz de socializar as suas experiências e se fazer entender e transmitir seus aprendizados de geração a geração, deixando-se vivo e presente.

Reafirmamos a importância da linguagem através de Vigotsky (1991, p.132):

O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.

Vemos com isso que a linguagem torna-se parte primordial para a compreensão do ser humano e da forma de aprendizado construída por ele, e utilizada em todas as formas de conhecimento, inclusive da sua própria consciência.

Não explicitaremos aqui a formação da consciência, nem o desenvolvimento do pensamento em sua gênese, mas do que consideramos um dos frutos da linguagem e hoje parte integrante desta, que é comum a todos que da escola participam: a leitura.

Nesse momento, como a leitura constitui o nosso maior foco de estudo e análise, passaremos então a explicá-la, principalmente no contexto escolar onde ela é assegurada por lei para todas as crianças, visto ser o ensino da leitura e a garantia do seu acesso uns dos maiores objetivos dessa instituição educativa, como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB¹), que legitima a garantia do acesso à escola e ao conhecimento que nele está veiculado, em seu artigo 32º da Secção III, que trata do ensino fundamental:

O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Da mesma forma podemos perceber no discurso da Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal² que estabelece o quadro geral do sistema educativo português, quando em sua Secção II que trata sobre a Educação escolar, Subsecção I – Ensino básico, seu artigo 8º sobre organização afirma:

3 -Os objectivos específicos de cada ciclo integram-se nos objectivos gerais do ensino básico, nos termos dos números anteriores e de acordo com o desenvolvimento etário

¹ Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira.

² Lei Nº 49/2005 de 30 de agosto, versão nova consolidada.

correspondente, tendo em atenção as seguintes particularidades:

a) Para o 1º ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e o progressivo domínio da leitura (...)

É assim que ao escrevermos sobre leitura também iniciaremos uma reflexão em torno da ideia de uma relação direta do ato de ler com a escola, visto que este é a base de todo domínio científico escolar.

Concordamos com Imbernón (2000):

A linguagem e a educação são inseparáveis. A escolaridade tem que se recheiar, antes de mais nada, com fala e escuta, com leitura e escrita. Cultivar essas duas últimas habilidades é função essencial da educação moderna, pois são instrumentos para penetrar na cultura e ser penetrados por ela, como via de acesso ao passado codificado e ao presente que não consegue ver nossa experiência direta.

Isto se deve, tendo em vista que a instituição escolar apresenta-se como um lugar por excelência onde se ensina e difunde-se o conhecimento acumulado de geração a geração, que podemos nas palavras de Imbernón chamar de passado codificado, assim como um lugar onde esse conhecimento é transformado, fazendo com que os que nela estão criem, descubram novos saberes, ou seja, o presente tomando posse da experiência direta.

O conhecimento para ser difundido precisa ser lido, aprofundado, o que só é possível com a democratização da leitura, e a possibilidade do seu acesso.

Para nós, a relação da leitura com a escola é constante e fundamental, visto que entendemos a escola como uma instituição responsável pela formação e pelo desenvolvimento do gosto e prazer pela leitura.

É da escola a responsabilidade pelo ensino da leitura e da escrita, e é nela que o acesso aos saberes e aos conhecimentos diversos é dinamizado, democratizado e possibilitado. Sendo assim, a leitura na escola deve ser prática constante dos profissionais que nela actuam.

Por outro lado, não podemos dizer que a leitura é exclusividade da escola, pois a leitura está presente, faz parte do dia-a-dia, do quotidiano do ser humano, e sendo assim ela é viva, dinâmica e actualizada, visto o contexto em que estamos inseridos.

No entanto, sabemos que o baixo poder aquisitivo da população brasileira e também da população portuguesa, bem como a pouca formação escolar da sua maioria não favorece o desenvolvimento da formação do leitor pelas famílias, em sua própria casa, e a escola torna-se para muitos, o lugar praticamente exclusivo para se ler.

É por isso que responsabilizamos a escola por esse papel de formação de leitor. Dessa forma, é que a escola tem um papel importante perante à comunidade, e por isso precisa ser aparelhada, adequada ao seu papel de formadora de leitura, com material bibliográfico compatível à clientela, e ainda deve e ainda deve, segundo Azevedo (2002, p.291):

Permitir aos alunos um contacto com formas mais complexas e mais elaboradas da língua, assegurar-lhes uma capacidade de exercitação dessas formas, numa palavra, dotá-los de um saber-fazer que lhes possibilite utilizarem proficuamente a língua em quaisquer contextos, desde os mais simples aos mais elaborados.

Para Sousa (2004), a leitura é assumida como uma prática cultural significativa tanto ao se falar de livros como de diversos materiais de

leitura como jornais e revistas que permitem também o acesso a informação e aquisição de conhecimentos.

Assim é que na escola devem existir textos dos mais variados géneros e das mais variadas formas, para que se possibilite o contacto do aluno, desde a sua formação inicial como leitor iniciante, até à sua sólida formação enquanto leitor já competente.

Além disso tudo que afirmamos anteriormente, ao falarmos em escola estamos falando em saber, em conhecimento, e numa sociedade que pretende ser desenvolvida, esse saber que se encontra nos livros não pode ser dispensado, visto que “o livro intermedia a aquisição da cultura, permitindo a ampliação desta a partir do que já é conhecido e está fixado verbalmente nos textos escritos” (Bordini, 1989, p.7).

Essa ampliação da cultura, a partir do já conhecido, exige bons leitores, que não só leiam, mas entendam e transfiram a sua leitura, dêem novos significados ao nosso mundo.

E o mundo que hoje se apresenta exige cada vez mais bons leitores que possam utilizar o que é oferecido de novo, como por exemplo as novas tecnologias de informação.

Esses leitores devem extrair das tecnologias as possibilidades diversas de compreensão e de utilização das experiências anteriores com leitura que quanto mais amplas e diversificadas melhores serão as possibilidades.

Queremos reafirmar aqui a necessidade da escola despertar o interesse pela leitura tão logo a criança a frequente, pois na infância inicia-se a formação da personalidade e, a vivência com livros, nessa fase, acreditamos que facilitará a formação de leitores.

Não queremos dizer com isso que a escola é o único local em que se dá a alfabetização inicial, nem somente onde esta será aprofundada, mas que ao ocorrer a alfabetização durante o processo de escolarização é bem mais provável que esta seja universalizada e colocada a um estudo em que reflète e critica o mundo e a cultura em que estão postos os seus cidadãos.

O contato da criança com o livro, em seus anos iniciais, irá auxiliá-la no conhecimento que a criança tem sobre o mundo em que vive, bem como sobre as pessoas que dele participam junto com ela.

Sobre isso Góes (1984) amplia nossas esperanças quando suscita que as crianças com dificuldades e poucos recursos possam encontrar no livro a sua entrada para um mundo mais amplo e possível.

E que esse encontro com o livro aconteça não só na sala de aula, mas em outros espaços escolares também. É assim que queremos refletir um pouco sobre a biblioteca que é considerada, pela escola, como um espaço em que se apresenta quase como sinônimo de livro, onde o acervo deve estar organizado e sistematizado, pronto para ser encontrado, espaço em que se possibilita o acesso pela comunidade escolar aos diversos textos lá existentes.

Expandindo essa ideia de biblioteca, é que Barroco (2004) afirma que as bibliotecas escolares além de visarem e permitirem a formação dos alunos nos mais variados domínios, prestam ainda uma enorme contribuição no que diz respeito ao espaço de lazer, onde os alunos lêem por prazer. Além disso, esses espaços promovem situações em que os alunos aprendem a manusear informações que lhes serão úteis no futuro, contribuindo assim para um desenvolvimento integral do educando nas competências relacionadas à curiosidade, espírito crítico, inquirição e selecção dessas informações.

No entanto, não esqueçamos que os espaços de leitura se fazem dinâmicos e possíveis com a actuação dos professores, pois são os verdadeiros responsáveis pela leitura e desenvolvimento dela na escola, e certamente responsáveis também pela formação do leitor.

Posto isso, queremos aprofundar o espaço de sala de aula em que está o nosso interesse maior, nossa discussão, análise e pesquisa, tendo em vista uma formação de leitores diária e inserida no contexto do ensino de língua portuguesa, disciplina principal responsável pela competência e habilidade em torno do uso do nosso idioma.

Por isso, buscaremos nos textos oficiais do Brasil e de Portugal uma demonstração da importância do ensino da língua portuguesa em sua forma escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (Brasil, 1997) de Língua Portuguesa deixam visível a importância do ensino de língua portuguesa para a competência da linguagem, que faça com que os alunos possam resolver problemas ligados à vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado.

Para isso, o ensino deverá, entre tantas outras metas, valorizar a leitura como via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética.

Os Parâmetros reafirmam a necessidade de que o ensino da língua seja um instrumento capaz de proporcionar a expansão da linguagem e o acesso ao bem cultural: a literatura, e tudo o que dela faça parte.

Sendo assim, a literatura deveria ocupar um lugar de destaque como bem cultural, proporcionador de uma rica diversidade de linguagem,

expansão de mundos, conhecimentos diversos, viabilizador da imaginação, fantasia, liberdade de expressão, bem como pelo próprio prazer que lhe é inerente.

No Currículo Nacional do Ensino Básico em Portugal³ (2007), no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, as metas são:

1. Compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
2. Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
3. Ser um leitor fluente e crítico;
4. Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários textos;
5. Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.

A partir dessas competências o domínio da leitura é entendido como o processo interativo entre o leitor e o texto em que o primeiro constrói o significado do segundo. Essa competência implica a capacidade de decodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimentos.

É importante destacarmos que o domínio da leitura destaca o significado produzido pelo leitor, e esse significado para nós é de fundamental importância. Sabemos que o texto não está pronto, acabado pelo autor, mas

³ Informações no www.dgidec.min-edu.pt/fichdown/livrocompetencias/LivroCompetenciasEssenciais.pdf

que vai sendo construído pelo leitor, e essa construção tem como mediadores os educadores que na escola se encontram.

Entendemos esses mediadores como capazes de seduzirem o leitor, de fazerem com que o leitor se encante, goste de ler, que dê sentido ao texto.

Assim é que analisaremos um pouco a criança leitora, público alvo desses discursos oficiais, e sua relação inicial com a escola, pois é para o público infantil que direccionamos nossos estudos e análises sobre a leitura.

A criança, logo que chega na escola, encontra-se numa ansiedade demasiada e com o intuito de aprender a ler e a escrever, e isso se deve ao que é esperado pela sociedade em geral, pois a noção que a maioria das pessoas têm, e que imperceptivelmente transmite para as crianças é que as mesmas irão para a escola com o intuito apenas e tão-somente, de aprender a ler e a escrever, o que sabemos não ser a única função da escola.

A nossa preocupação nesse momento, é estabelecer uma reflexão sobre leitura, o que nos distanciará um pouco da discussão específica sobre a ampla função da escola, incluindo o seu papel social e político, mas especificando essa relação no papel do ensino da leitura.

A escola cumpre a sua função de ensinar a ler de maneira eficaz? Esse seria um dos questionamentos que poderíamos fazer. Dentro da perspectiva dos educadores inseridos na escola, poderíamos concluir que possivelmente sim, ela cumpre com o seu papel de ensinar a ler e a escrever. No entanto, faremos uma reflexão sobre o ensino da leitura na escola, levando em conta que ler não é apenas atribuir significados às palavras escritas em textos verbais, ou seja, apenas a decodificação de signos, vai muito mais

além, pois a criança precisa também fazer reflexões em torno do que ler, discutir com o texto, propor significados e relacioná-los aos já existentes em seu contexto de leitura, o que ampliará o seu repertório de leitura.

Infelizmente, o que acontece na verdade, é que sendo a instituição responsável por ensinar a ler, a escola, por vezes, tem interpretado essa incumbência de maneira mecânica e estática, sem conferir sentido ao ler.

Dessa forma, a leitura não tem sido enfatizada como fonte de prazer e significativa para o educando, apenas reproduzindo algum do autoritarismo vigente na relação professor/aluno, bem como a relação de dominação existente na sociedade, de uma minoria detentora do poder que consegue impor seus valores a uma maioria que não tem os seus valores considerados.

Para nós, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o rodeia, e esta não é uma ação mecânica, nem muito menos estática, mas uma atividade em que se admitem as várias interpretações, o desvendar dos significados omitidos no texto, a busca do ser no mundo, estabelecendo assim uma relação ampla do texto e uma ação mediadora entre o ser humano e o contexto em que se encontra inserido, possibilitando uma compreensão do passado e a criação de expectativas em torno do que deseja para o seu futuro.

Comungam com essa ideia de leitura Cerrillo e Padrino (2001, p.21), quando afirmam:

La lectura, según las concepciones cognitivas, es un proceso de pensamiento, de solución de problemas en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas. Es

un error suponer que la lectura es un mero proceso de reconocimiento de signos y palabras.

Entendemos essa ação de ler como uma ação complexa, que requer abstração, capacidade de pensar, refletir, que envolve as informações apresentadas pelo texto com as informações que o leitor já possui, caracterizado por Smith (1991) como o seu repertório de leitura.

Isso quer dizer que longe de ser uma ação estática, mecânica ou simples, o ato de ler:

Requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, quais sejam fazer previsões e inferências, categorizar, estabelecer relações e formular generalizações que possibilitam ao leitor aferir o sentido do texto. Esse processo de significação implica no uso da memória, da atenção, da imaginação, e da representação, desencadeadoras dos níveis mais sofisticados da abstracção. (Araújo, 1996, p.92)

Considerada assim, a leitura é um processo de significação, de construção do conhecimento que envolve o indivíduo interagindo-o com o texto.

Entendendo dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa-PCN⁴ (Brasil, 1997, p.53) definem a leitura como “(...) processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto (...) Trata-se de uma actividade que implica, necessariamente, compreensão(...)”.

⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem-se em uma proposta de fundamentação teórica que serviu de base, no Brasil, nos anos 90, para a discussão em torno da concepção de educação, do currículo e da prática pedagógica de cada região brasileira, em todas as disciplinas e vários conteúdos por elas trabalhados, incluindo os temas transversais que dão suporte interdisciplinar.

Este referencial nacional favoreceu uma melhoria na prática de sala de aula que passou a se voltar para o ensino da leitura enquanto compreensão e significado. Além disso, esse referencial direcionou pesquisas e estudos na área, ampliando assim discussões e possibilitando análises mais sólidas e fundamentadas sobre a leitura no Brasil.

Para isso, os estados brasileiros, através de suas secretarias de educação, proporcionaram discussões, reflexões e cursos para capacitarem os professores das séries do ensino fundamental a serem capazes de efetivarem uma prática mais reflexiva e actual.

Sem querer discutir os méritos dos PCN e as críticas feitas a esses referenciais curriculares, limitamo-nos a analisar o que foi feito dessas discussões teóricas nas práticas efectivas de sala de aula, principalmente no que diz respeito a área de língua portuguesa nas séries iniciais, tema discutido por nós nesse momento.

Percebemos que mesmo com um referencial nacional que direccionou pesquisas e estudos, bem como uma prática de sala de aula mais voltada para uma reflexão crítica sobre a leitura enquanto compreensão e significado, os resultados das avaliações, foram ruins, no que diz respeito ao período de 1997 a 1999, através de dados do SAEB⁵ (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) no Estado do Rio Grande do Norte, que encontrou os alunos em um nível inicial de compreensão de leitura.

Estar num nível inicial de leitura significa dizer que esses alunos operam preferencialmente com estratégias locais de leitura, identificando informações cruciais/centrais, em posição destacada, e ainda a finalidade ou

⁵ www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp

tema de um texto, o que nos coloca em uma situação de desvantagem em relação a outros níveis mais avançados de leitura.

Esses dados possibilitam-nos uma reflexão sobre o papel do professor na melhoria do nível de compreensão em leitura dos nossos alunos, pois mesmo com o passar dos anos, com base nos dados do ano de 2003 no SAEB revelam resultados insatisfatórios no nível de compreensão de leitura básico exigido em cada série de ensino.

Além dos dados do SAEB, a nível local, temos ainda os resultados do PISA (*Programme for International Student Assessment*)⁶, um Programa Internacional de Avaliação de Alunos que avalia, a cada 3 anos, os alunos de vários países, e que ao avaliar o desempenho dos alunos brasileiros em 2003 constatou que estes obtiveram pouca melhoria em relação ao desempenho de leitura no ano de 2000.

Isso quer dizer que o Brasil continua como um dos países que tem pior desempenho dos alunos no exercício de tarefas cognitivas complexas, ou seja, os nossos alunos apresentam dificuldades em utilizar a leitura como uma forma de acesso e construção do conhecimento.

Este programa de avaliação tem por base o conceito de literacia no sentido de saber a capacidade dos alunos de aplicarem os seus conhecimentos e analisarem, raciocinarem e comunicarem eficientemente o que aprenderam no mundo em que vivem, de forma real.

Em relação à literacia de leitura o PISA tem como conceito a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e refletir sobre eles, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios

⁶ Programa de Avaliação que envolveu 41 países e destes participaram mais de 250.000 alunos na idade de 15 anos. Dentre os países envolvidos estão o Brasil e Portugal.

conhecimentos e potencialidades e a participar ativamente da sociedade em que vive.

O objetivo dessa avaliação é verificar até que ponto os alunos sabem aplicar e utilizar os seus conhecimentos adquiridos ao longo dos anos de escolaridade, de forma prática e eficiente.

Na verdade, as habilidades de literacias dos indivíduos não podem ser avaliadas se não estiverem relacionadas ao contexto de uso dessas habilidades, verificando como os alunos estão aptos a utilizarem os seus conhecimentos adaptando-os às novas e velhas situações, problematizadas em uma situação real de vida.

A literacia não é somente um conjunto de saberes, de conhecimentos organizados, mas acima de tudo é uma prática desses saberes.

Neste sentido, concordamos com Searle (1993) quando refere que o termo inclui, no seu espectro semântico, processos de transformação social e política, muito para além da mera aprendizagem e domínio das técnicas de leitura e de escrita.

Entendemos que uma avaliação dessa natureza vai ao encontro do que estipulamos como aprendizagem de leitura. No entanto, o que nos deixou apreensivos foi o fato dos nossos alunos portugueses e brasileiros estarem com o desempenho médio significativamente abaixo do esperado, o que nos dá a certeza de que estes alunos encontram-se num nível inferior da média de aprendizagem de tantos outros países que foram avaliados pelo PISA.

Torna-se necessária uma promoção da literacia e do desenvolvimento das suas capacidades de forma urgente, visto que numa

sociedade contemporânea, como a que hoje vivemos, os indivíduos encontram-se sejam cada vez mais expostos em suas atividades cotidianas, sejam em suas atividades profissionais a situações que geram necessidade de processamento de informações muito mais sofisticado do que antes.

Esse processamento de informações cada vez mais urgente e sofisticado só será possível de ser efectuado se o indivíduo for capaz de ler e utilizar a sua leitura para uma participação efectiva na sociedade em que vive. Não se permite mais uma leitura apenas decodificadora, mas que seja capaz de promover uma reflexão e uma análise pelo indivíduo que a lê.

Para Benavente *et al* (1996, p.396):

É hoje incontornável o facto de que capacidades reduzidas neste domínio geram, para os indivíduos e os grupos, riscos sérios de exclusão social e, para os países, riscos não menores de subalternização, cultural e política.

A falta de utilização e compreensão da leitura, do código escrito, ocasiona por parte da população dificuldades de fazerem parte da sociedade em que vivem, deixando-os à margem dessa sociedade.

Se queremos uma mudança nesse quadro, é preciso entendermos, entre tantos outros aspectos relacionados com a compreensão da leitura, a leitura enquanto uma concepção voltada para a interação do leitor com o texto, que compreende o leitor como dotado de habilidades cognitivas e inserido em práticas sociais e, portanto, um ser dinâmico, e ativo, que participa do ato de ler.

Além disso, a valorização da leitura está atrelada, muitas vezes, a dimensões sociais, funcionais, económicas e desenvolvimentistas de uma nação, tendo em vista que o grau de conhecimento de seu povo ocasiona uma

melhor compreensão e discussão de suas políticas e consequentemente uma participação social mais efectiva.

É por isso que nas publicações da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) encontramos um direcionamento constante para a relação entre leitura e desenvolvimento económico, e uma defesa em torno desse desenvolvimento só ser possível se um país tiver 40% da sua população letrada (UNESCO, 2005).

Segundo Dionísio (2004) as mudanças na sociedade, em torno da criação de condições de produção de leitores e de acesso à cultura, estão ainda para acontecer. No entanto, é consensual que uma sociedade torna-se mais letrada e humana quando em seu seio tem cidadãos com recursos e tempo para acesso a livros, revistas, periódicos, entre outros.

São vários os aspectos relacionados com a leitura e sua promoção, e são vários também os tipos de leitura encontrados por nós no meio social.

Sendo assim, a leitura vista como compreensão, envolve um conjunto de habilidades que interagem linguagem e pensamento, o que requer um conhecimento dos aspectos psicológicos e linguísticos dos indivíduos ao interagirem com o texto.

A percepção, a memória, o raciocínio, a imaginação e a linguagem são os aspectos cognitivos mais ressaltados nos estudos que reconhecem a leitura como atividade de compreensão, que integra leitor e texto num processo ativo de atribuição de significações.

Como afirma Marcuschi (1996, p.74):

(...) a compreensão é uma actividade criativa e não simplesmente uma recepção passiva. Compreender textos

não é simplesmente reagir aos textos, mas agir sobre os textos.

Assim, é necessário que o leitor seja entendido como capaz de compreender o texto a partir de ideias que já traz consigo, compartilhando e interagindo com as ideias do autor, preenchendo os espaços que ficaram por preencher, chamados por Eco (1993) de espaços em branco.

Nessa perspectiva, o texto lido deve ser atualizado pelo leitor que deve dar sentido ao texto, preenchendo o que ficou subentendido, ajudando-o assim o texto a estar em pleno funcionamento e cumprindo o seu objetivo.

Compartilha com essa ideia Spinillo (1998, p.271) quando afirma:

(...) para se compreender um texto é necessário construir significados, criar uma rede de relações entre os enunciados, integrando as informações nele contidas e as partes que compõem este mesmo texto, fazer inferências, reconhecer e seleccionar informações relevantes, e ainda, accionar conhecimentos de mundo e conhecimentos linguísticos.

Sabemos que as práticas de leitura na escola estão vinculadas ao fato da escola ser uma instituição e que por isso, em sua maioria, são práticas ligadas a regras e convenções.

As leituras realizadas na escola quase nunca correspondem aos desejos, anseios e objectivos de quem lê, e muitas vezes (o que é mais grave!) não se sabe nem para que se lê, quando sabemos que o estabelecimento de objetivos na leitura leva o leitor a refletir, a pensar, a ter interesse em interagir com o texto, produzindo suas próprias ideias em torno do que está lendo.

Ler com a perspectiva de responder a algo já predefinido, estabelecido por alguém, pela escola, leva à leitura a atingir resultados que não são especificamente os dos leitores, pois pretendem responder a algo já

colocado e definido, não almejando assim ouvir a voz daquele que lê, envolvendo-o no texto.

Para mudar esse quadro, é preciso entendermos a leitura como capaz de enriquecer o vocabulário e as experiências de cada um, bem como estabelecer relações com o seu mundo, não se pode definir um único ponto de compreensão, visto que os leitores são diferentes e dialogam de forma diferente com o texto.

Segundo Spinillo (1998, p.81):

A escola enfatiza mais os aspectos mecânicos da leitura e da escrita, transformando-as em um fim em si mesmas, esquecendo-se de seu sentido social mais amplo.

Se educar é preparar para a vida, despertar consciências, compreender e transformar a realidade, então a leitura só pode ser entendida numa perspectiva crítica, em que se admite as várias interpretações, o desvendar dos significados omitidos no texto, a busca da consciência do ser no mundo, estabelecendo assim, uma relação ampla com o texto e uma acção mediadora entre o ser humano e o presente, em busca de uma compreensão do que foi o seu passado e como será o seu futuro.

Ao falar sobre o leitor crítico, Lankshear (1997, p.45) afirma que este poderá passar a entender os diversos caminhos que os textos “portray a view of the world and position the readers to read and interpret that portrayed world in particular ways.”

Dessa forma, os leitores ao tornarem-se críticos conseguirão descobrir no texto o que é viável ou não para sua visão de mundo, sendo

capaz então de ter sua própria posição diante das informações que para ele se apresentam nos diversos textos.

Considerada assim, entendemos que a leitura leva o aluno a posicionar-se criticamente, desvelando a sua realidade e o seu contexto sócio-cultural, familiar, bem como afectivo, emocional, entre outros.

Paul (1990) explica que a leitura crítica e o pensamento crítico são essenciais para a sobrevivência do indivíduo e do seu grupo. Essa expansão de posicionamento crítico leva o leitor a tomar posição em seu quotidiano, e só assim o fará ficar frente ao mundo atual, esse mundo de informações atuais e emergentes, que a todo momento atualiza-se e aparece aos nossos olhos como um contexto real e atrativo.

Com isso é preciso, como nos diz Azevedo (2002, p.291):

(...) Estar consciente de que a língua, para além de constituir um instrumento comunicativo, desempenha também papéis relevantes em outras actividades, as quais, não se restringindo sempre e ou necessariamente ao agir externo ou ao comportamento social, são, porém, condição deles.

A escola quando age de forma diferente a essa formação do leitor crítico, da expansão da leitura, e enquanto local de fomentação da leitura, realizando práticas, muitas vezes, contrárias a essa expansão, estabelecendo regras e limites de interpretação, faz com que todos que dela participam afastem-se da compreensão de leitura enquanto um processo significativo de interação entre leitor e texto.

Sabemos, no entanto, que é possível ver a escola como um espaço, que apesar de institucional, possa não delimitar e marcar a prática de leitura como restritiva e ruim, mas capaz de ser responsável pela criação de

diferente modos de ler, como um espaço onde as experiências de leitura ultrapassem os seus muros escolares, e que não dependam somente dos estudos escolares como suporte e delimitação de respostas prontas para serem dadas aos professores, mas expandindo esses limites e indo muito mais além, buscando em cada um o envolvimento de suas experiências e valores, de sua cultura e suas relações pessoais satisfatórias ou não, mas impulsionadas a serem lidas e debatidas junto ao texto, para então fazê-lo capaz de ser compreendido.

A instituição escolar pode e deve ser esse espaço revitalizador da leitura, onde as actividades de leitura, longe de serem enfadonhas e restritivas, devem ser estimuladoras e socializadas de maneira agradável e prazerosa, envolvendo representações, subjectividades, desvendamento de significados, conhecimentos diversos e uma interação textual constante.

A escola como um todo deve vivenciar essa prática de leitura constante. No entanto, estamos falando mais especificamente do professor responsável, por excelência, em trabalhar com a leitura: o professor de língua portuguesa.

Este professor deve fazer, através da leitura do texto, com que o aluno construa uma representação mental do que foi lido, o que envolve ensinar a fazer inferências, a partir de conhecimentos prévios, propiciando aprender o que está implícito, preenchendo falhas nas lacunas do texto, desenvolvendo assim suas habilidades cognitivas.

Fazendo isso, o professor estará interagindo conhecimentos anteriores aos conhecimentos actuais, o que os tornará muito mais viável e possível de serem compreendidos.

Infelizmente, em nossa experiência como educadora e pesquisadora, temos visto uma realidade educativa diferente, onde a educação está voltada, muitas vezes, para o “ler por ler”, sem objetivo nenhum, formando assim (quando forma) portadores de diplomas sem capacidade sequer de entenderem o mundo em que vivem, o que nos possibilita relacionar com a origem da educação brasileira firmada no ensino literário e retórico dos jesuítas que formava homens com visão estanque da realidade.

Parafraseando Zilberman (1982), a educação jesuítica no Brasil, destinada à classe dirigente, colocava nas mãos dessa classe o privilégio da dominação ideológica, o que verificamos até hoje estar presente, visto a escola ser o principal instrumento de veiculação das ideias da classe que se mantém no poder e que pretende nele se perpetuar. Como consequência desses longos anos de dominação, ainda encontramos práticas escolares em nosso ensino vinculadas a um contexto único formador de opiniões de uma classe detentora do poder, que tem na mídia e nos meios sociais a sua maior arma de divulgação do que pretende ser veiculado.

No entanto, sabemos que a escola deve ser um instrumento de transformação, pois nela é veiculado o saber, que se dominado leva a questionamentos, discussão e compreensão do mundo que nos rodeia, como cita Saviani (1983, p. 59): “o dominado não se liberta se não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam.”

Essa prática de leitura pode ser vista como uma prática ameaçadora, de questionar evidências, de promover um posicionamento crítico diante do lido, através do confronto de saberes, inclusive do nosso próprio saber.

E é sabendo ler, criticamente, e, frequentemente, que se pode pensar sobre a realidade, sobre as nossas condições de vida em prol de uma melhoria dessa condição e de uma maior possibilidade de participação social.

Os textos literários têm um papel importante nessa transformação, como afirma Venturelli (1992, p.73):

A literatura faz os homens mais sensíveis e estimula a imaginação. E homens com sensibilidade e imaginação são difíceis de se explorar, de se reprimir. Essa é a grande função da literatura: criar gente inconformada com a realidade.

Sendo assim, a literatura é uma atividade enriquecedora e transformadora, pois promove o envolvimento com diversos tipos de textos, contextos e histórias, o que possibilita uma organização de novas ideias e valores a partir de outros extraídos das ideias diversas dos autores e das histórias que lá estão sendo contadas. É uma articulação constante do pensamento daquele que lê, e uma interlocução do autor e leitor que ao se posicionar diante do texto, dialoga com ele e posiciona-se também diante do mundo.

Dessa forma, estamos falando em formar cidadãos, capazes de discutirem, analisarem e formarem suas próprias opiniões, ampliando assim os conhecimentos já existentes.

Garcia (1992) afirma que a função primordial da escola é a transmissão do saber acumulado, e esse saber muitas vezes é registrado no livro, e só através da leitura é possível chegar a ele; mas há também uma função política subjacente ao trabalho com a leitura que prevê um diálogo do leitor com o texto, cujo resultado esperado é a formação de uma visão de mundo mais abrangente e crítica do seu contexto histórico.

Claro que nossa visão de escola vai muito mais além do que de apenas transmissora do saber acumulado, pois acreditamos que a escola tem um papel fundamental na transformação desse saber e na criação de um novo conhecimento.

No entanto, sabemos que só é possível transformar, criar um novo conhecimento se for possível compreender o saber já existente, analisando-o, refletindo sobre ele, estabelecendo relações, para enfim tomar seu próprio posicionamento.

É por isso que ao falarmos em leitura e escola estabelecemos uma relação tão direta e rápida, visto ser esta instituição a proporcionadora do contato inicial com a leitura de forma sistematizadora e ampla.

Desse modo, não podemos deixar de refletir sobre a leitura e a possibilidade de ampliá-la na escola, visto que esta se torna, para muitos, o único local em que se pode ler; e nós, educadores, devemos possibilitar a formação de consciências críticas que transformem e criem, visando um mundo melhor, o que só é possível ampliando conhecimentos acerca desse mundo, que pode ser buscado na leitura de livros, revistas, jornais entre outros e na leitura de vida que cada um possui.

Só sendo capaz de entender assim a leitura é que seremos capazes de modificarmos os quadros caóticos da nossa realidade em torno da leitura, já citados anteriormente, e o tão caótico quadro da mais recente pesquisa divulgada pela UNESCO⁷ (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) que mostra que 50% dos estudantes brasileiros com 15 anos de idade estão abaixo do nível 1 de alfabetização (uma

⁷ Dados extraídos do documento original publicado pela UNESCO no site: <http://unesdoc.unesco.org/>

escala criada pela UNESCO⁸ que classifica os estudantes que têm dificuldades em utilizar os instrumentos da leitura para aumentar seus conhecimentos e competências em outros assuntos).

Além disso, o número de analfabetos no Brasil chega a um total de 5 milhões, o que deixa o nosso país no topo do analfabetismo, junto com países como o Afeganistão, a Argélia, a Indonésia, o Iraque, a Turquia, o México, a Nigéria, República Democrática do Congo, entre outros.

Mais uma vez encontramos os nossos alunos em desvantagem, tanto em relação a alfabetização propriamente dita, como no que diz respeito a compreensão de leitura, visto que não conseguem apropriar-se da sua própria língua, o que dificulta o domínio dos diversos conhecimentos veiculados pela escola e pela sociedade em que vive.

Em Portugal os dados do PISA revelam também a situação negativa da literacia em leitura, como veremos mais à frente em nossas análises.

Sempre que falamos em leitura na escola, sentimos a necessidade de conceituá-la, para que possamos ultrapassar certos conceitos que a tornam estanque e desvinculada da realidade do leitor, que passa a não vê-la como forma de prazer e sim para cumprir exigências escolares.

Em nossa sociedade, o contato com a leitura é diário, as pessoas lêem constantemente, antes mesmo de entrarem na escola. E a escola quando

⁸ São quatro os saberes propostos pela Unesco que funcionam como pilares da educação nas sociedades contemporâneas:

- aprender a conhecer;
- aprender a fazer;
- aprender a viver com os outros;
- aprender a ser.

(MEC, 2002, p.23)

não considera isso está concebendo a leitura como mera decodificadora do código escrito num processo mecânico, sem significado algum para o leitor.

Necessário se faz ressaltarmos a leitura como uma atividade humana, que busca compreender os significados da escrita. É o que nos diz Barbosa (1988, p.118): “leitura é uma relação na qual o leitor, através de algumas estratégias básicas, reconstrói um significado do texto no ato de ler.” Dessa forma, o leitor é um ser ativo que participa do processo, podendo concordar ou discordar e tirar suas próprias conclusões do texto lido.

Iser (1996, p.62) afirma:

(...) podemos dizer que os textos literários ativam sobretudo processos de realização de sentido. Sua qualidade estética está nessa ‘estrutura de realização’, que não pode ser idêntica com o produto, pois sem a participação do leitor não se constitui o sentido.

A leitura vista assim, como um processo, promovendo a interação entre o leitor e o texto, faz com que percebamos a necessidade de rever a leitura presente na escola, uma vez que esta está voltada, muitas vezes, para o cumprimento de um conteúdo de uma disciplina, preenchimento de fichas, respostas a questionários sobre o tema lido, sem conseguir despertar para o prazer que ela pode nos oferecer.

É importante que vejamos a leitura como capaz de proporcionar prazer e gosto pelo lido. E é preciso que os que fazem a escola sejam agentes socializadores dessa leitura que desperte o gosto, que faça ler, sem ser preciso dar respostas, mas simplesmente pelo que a leitura proporciona.

Falamos de uma leitura capaz de fazer voar, sonhar, viver, despertar sentimentos, fazer pensar, relacionar, analisar, mas sobretudo com prazer.

Podemos entender sobre esse prazer através de Barthes (1973, p.63) quando ao afirmar que se tem melhores pensamentos na presença da pessoa amada, e dessa forma, estabelece uma relação com o texto citando o prazer que ele produz ao conseguir se fazer ouvir de forma indireta, quando ao se ler se é levado a ouvir outra coisa, a levantar a cabeça:

Não fico necessariamente cativado pelo texto de prazer; pode ser um acto ligeiro, complexo, tênue, quase irreflectido: movimento brusco da cabeça, como o de um pássaro que não ouve o que nós escutamos, que escuta o que nós não ouvimos.

Assim, o texto nos proporciona prazer ao levar-nos a outros lugares, indo além dele, através do que já se conhece, possibilitando ao leitor uma relação entre outros textos, outras leituras.

Este prazer levará o leitor a imaginar conhecer lugares e pessoas jamais visto, mas imaginados por seu pensamento, conforme afirma Bamberger (1988, p. 29):

Quando uma pessoa sabe ler bem não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países mas também no passado, no futuro, no mundo cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesmo e aos outros.

Essa visão de leitura sentida, vivida e transposta a outros lugares é uma visão de leitura prazerosa e feliz; é a leitura que conhecemos nos livros

que nos transportam a outros lugares, é a leitura que vivenciamos através dos contos lidos por nossa avó, por nossa mãe, nossa professora, ou simplesmente como parte da nossa imaginação quando ainda nem sabíamos decodificar os códigos da leitura escrita, mas sabíamos ler as imagens e os símbolos da outra leitura: a leitura que estabelece relações com o nosso dia-a-dia, com a paisagem da nossa cidade, dos nossos sonhos, ou simplesmente da nossa vida.

Onde estão esses livros, esses encantos? Onde está a vontade de ler que ficou muitas vezes no início da nossa escolaridade, ou simplesmente quando nem íamos ainda à escola, vontade essa impulsionada por pessoas que aparentemente nada sabiam sobre o ensino de leitura? Essa é uma das questões que inquieta, estimula à pesquisa sobre a leitura, e faz com que sejamos capazes de reflectir sobre a leitura no contexto escolar e sobre o nosso aluno, possível leitor.

Smith (1991), ao falar sobre leitura, possibilita-nos entender que ler é inserir o texto numa teia de relações que envolve as informações apresentadas e as que o leitor já possui e que compõem o seu repertório.

A compreensão da importância e utilidade da leitura pelos seus alunos será cultivada na escola quando se valorizar também leituras que o aluno traz do seu quotidiano.

Sobre isso fala-nos Freire (1983) ao afirmar que o ato de ler não se esgota na decodificação da escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.

Isso significa dizer que atribuímos significados aos diversos símbolos encontrados no nosso dia-a-dia, seja uma fala, uma televisão e um

jornal, ou até mesmo um objeto, pois nos proporcionam leituras próprias e diversas, e isso não pode deixar de ser considerado pela escola, para que o aluno perceba a vinculação existente entre a realidade e o que emana da leitura do texto literário.

(...) Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido. (Martins, 1993, p.30).

A leitura, vista dessa forma, começa antes do contato do leitor com o texto e vai além dele, o que faz com que o leitor seja atuante e o texto passe a ter sentido, pois o leitor agora o compreende, podendo portanto transformar a realidade em que vive. É assim que compartilhamos com a ideia de Silva (1986, p.26):

Ao leitor do texto literário cabe (...) não só compreender, mas também imaginar como a realidade poderia ser diferente; não só compreender, mas transformar e transformar-se; não só transformar, mas sentir o prazer de estar transformando.

Esse ato mencionado acima é um ato reflexivo e verdadeiro, e faz com que o leitor vivencie o texto, mas também estabeleça relação com a sua realidade.

Como ressalta Coimbra (1990), isso significaria transformar a leitura de um ato mecânico, perceptivo, em um momento significativo, em que se dê o prazer de ler, porque a criança ao ler um texto que tenha relação com as suas experiências, seus interesses e suas necessidades, faz com que surjam nela ideias e uma vontade de conversar com o autor, e o fato da leitura lhe provocar isso faz suscitar um desejo de ler sempre mais, tornando o texto

uma fonte inesgotável de saber sobre o seu mundo, e é isso que dá sentido ao texto: o seu uso para a vida, e não para cumprir obrigações escolares.

Mas as práticas escolares da realidade que temos vindo a analisar ainda não parecem estimular a leitura como útil e prazerosa, e sim fazem com que o ato de ler seja considerado como obrigação e como atividade que cansa, aborrece e dá trabalho.

Constatamos, de acordo com pesquisas realizadas por Pontes (1998, 2000, 2001, 2003)⁹ e Azevedo (2006)¹⁰, a existência de pouca discussão e ampliação do trabalho realizado com os textos em sala de aula, no ensino de língua portuguesa, e isso faz com que o aluno não dialogue, visto que as atividades com leitura realizadas pelos professores apresentam sempre formas de interrogação muito objetivas e lineares, apenas cumprindo e respondendo ao que pedem os manuais escolares.

E é isso que deve ser modificado por todos nós, educadores, que temos como principal objetivo ajudar a desenvolver em indivíduos a capacidade crítica de compreender o mundo de que faz parte, para nele interferir e atuar.

Para que esse quadro seja revertido, a literatura deve ocupar um espaço privilegiado, em que a partir dela seja possível reflectir sobre o mundo, bem como distanciar-se dele, numa perspectiva real e/ou fantasiosa; em que o leitor seja agente, interfira no texto com suas particularidades, escolhendo livremente suas próprias trilhas a seguir.

Só assim, através de um trabalho sistemático e intencional de interação com o texto literário é que podemos formar leitores que sejam

⁹ Pesquisas realizadas sobre a realidade da leitura nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Norte/Nordeste do Brasil financiadas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN

¹⁰ Pesquisas realizadas sobre a realidade da leitura em Portugal.

capazes de exercitarem comportamentos interpretativos de nível crítico e não apenas gastronómico ou ingênuo, conforme Eco (1997).

Saber ler supõe conhecer as formas de interagir consciente e criticamente com o mundo e com os seus múltiplos sistemas semióticos.

A Teoria da Literatura, através de diferentes estudos e pesquisas, vem comprovando o carácter múltiplo, plurissignificativo que os textos literários possuem.

Segundo Lacan (1978), o texto literário apresenta dois níveis de discurso: o manifesto e o latente. O nível manifesto, que é mais superficial, com uma estrutura que transparece sob a forma de uma cadeia significativa articulada em imagens, é aquele que se evidencia ao leitor. No interior dessa cadeia significativa existem inúmeras entradas pelas quais é possível ingressar no nível mais profundo, o latente, o qual esconde vários sentidos à espera que o leitor os descubra.

Se o leitor ficar somente na leitura exterior, naquela evidenciada, fica apenas no nível manifesto, correndo o risco de não compreender o texto em sua íntegra, ou provavelmente, não ver significado algum, o que tornará a leitura chata, enfadonha, e distante do seu mundo. Não encontrando significado, o leitor pode simplesmente ignorar o texto e esse texto passar a ser não convidativo.

Para Koch (1999) as inferências são o que usamos para estabelecer uma relação não explícita no texto, entre dois elementos desse mesmo texto.

Oakhill *et al* (2007) entendem inferência como a capacidade de ir além do que está explícito no texto, tanto ligando as ideias no próprio texto,

como possibilitando ligar as ideias exteriores, advindas de experiências ou conhecimentos diversos à compreensão do texto.

O próprio texto propõe abrir para a realização de inferências possibilitando o leitor expandir o seu desenvolvimento cognitivo. Assim, quanto mais estabelecermos uma mediação entre o texto e as inferências possíveis mais proporcionaremos a sua compreensão, o seu significado.

Pesquisas dessa natureza já foram realizadas, como a de Amarilha (1997) que investigou sobre a relação do professor e a leitura, utilizando o “*scaffolding*”, ou seja, uma assistência de um leitor mais maduro ao leitor iniciante.

Oakhill *et al* (2007) realizaram uma pesquisa experimental em que se analisaram o que chamaram de desempenho de bons e pobres compreendedores em fazer inferências, utilizando para isso, textos com questões literais e questões que requeriam inferência. Esses estudos concluíram que as dificuldades de compreensão não estão relacionadas a uma memória deficiente e sim à dificuldade no nível de inferência.

Tais sentidos, a serem descobertos pelo leitor, possibilitam ao mesmo estabelecer relações diversas com suas experiências, fazendo-o ir além de um único significado, propiciando-o discutir, tirar conclusões, reflectir, analisar, construir seu próprio conhecimento.

Por isso, achamos ser necessário fazer uma reflexão do papel da escola no que diz respeito à formação de leitores, visto que as constatações através de pesquisas diversas levam-nos a dados reais que demonstram a impossibilidade do aluno ser capaz de ler com compreensão, interagindo com o

texto, bem como de ser capaz de estabelecer relações com outros textos e/ou outras leituras já feitas.

Essa reflexão será estendida principalmente para os que trabalham com o Ensino da Língua Portuguesa, visto que é a disciplina que directamente trabalha com textos literários e que proporcionará ou não o contacto directo com esses textos.

Sendo assim, iniciaremos um processo de reconstrução escolar, da prática de sala de aula do ensino da nossa língua, sabendo sermos capazes de fazer efectivar pelo menos um dos papéis imprescindíveis da escola: o de ensinar a ler, entendendo não só como um passo inicial mas que pode ser amplamente efectivado no dia-a-dia escolar, tornando o nosso aluno leitor e não mero decodificador de palavras.

Ainda incluiremos nessa reflexão inicial uma identificação dos possíveis leitores existentes relacionando-os com os textos a serem lidos.

1.2. DO VERBO FEZ-SE A NARRAÇÃO

No item anterior, tratamos do conceito de leitura enquanto compreensão e significado para aquele que lê. E a leitura defendida por nós, e aqui exemplificada diz respeito à leitura trabalhada na escola que por ser a instituição educativa responsável por ensinar o aluno a ler, com seus métodos e profissionais habilitados para tal, tem como recursos variados textos, dentre eles o texto literário, foco do objecto de estudo dessa tese.

Tomamos por base a leitura do texto literário explorado e ensinado na escola, com a intenção de formar leitores capazes de lerem por

prazer, impulsionando assim essa instituição a cumprir o seu verdadeiro papel no ensino da leitura.

Ao visarmos uma fomentação de leitura baseada em textos literários, e conhecemos a sua vastidão, é necessário que limitemos a um tipo de texto para que então possamos compreender as bases teóricas de um determinado texto e os elementos que o caracterizam como capaz de suscitar o prazer e a vontade de ler.

Entendemos assim que o texto literário narrativo fornece elementos básicos, subsídios teóricos e práticos de reflexão na formação do leitor, a partir da sala de aula.

Pensando assim, é que teceremos elementos de compreensão desse tipo de texto, evocando o seu surgimento, e pensando o homem como ligado directamente, desde os seus primórdios, ao texto narrativo.

Para nós, essa compreensão favorece elementos substanciosos de entendimento do ser humano enquanto ser narrativo, e do favorecimento dos elementos que são necessários à essa formação leitora almejada pela escola, a partir principalmente da sala de aula.

Convidamos você, leitor (a), a entrar na máquina do tempo e, juntos, buscarmos compreender o que o homem dos primórdios pensava através dos registros encontrados sobre sua experiência pessoal e sociocultural. Assim como entender a origem desse gênero literário que possibilita ao homem fazer seus registros utilizando não somente os dados da realidade vivenciada, como também a sua imaginação, o que de forma encantadora vem atraindo leitores.

É sobre essa forma narrativa que iremos tratar aqui, desde a sua relação direta com a preservação e continuidade da história do homem como também a compreensão do seu significado na escola.

1.2.1. O Homem e a sua função narrativa

*On a raconté des histoires aussi longtemps
que le langage a existé,
et sans histoires la race humaine
aurait péri comme elle aurait péri sans eau.*

Apud Molino (2003, p.315)

Essa citação retrata bem sobre o início da função narrativa no homem, tanto como a origem da sua própria linguagem. Para a sobrevivência da raça humana é necessária a existência de uma linguagem.

E Molino (2003, p.318) ainda ressalta:

Imaginons alors que, avant même l'apparition du langage articulé, des groups de primates se réunissaient pour représenter en commun, par le rythme, la musique, le mouvement et le cri, des épisodes de l'existence collective. Ce qui est ici significatif, c'est l'apparition conjointe du récit, de la représentation et du symbolique. Ce n'est qu'à partir du développement de ces premiers conduits symboliques que serait apparu le langage articulé: le récit représenté serait antérieur au langage et aurait contribué à le faire émerger.

Segundo Molino (2003) falar do início da humanidade é falar também da história da linguagem, visto que sem esta a outra não existiria, pois desde as primeiras civilizações se faz necessário a memória, a língua escrita falada relatando o passado dessas civilizações, suas experiências, valores, aprendizados, cultura enfim.

Essa forma de transmitir os conhecimentos passados se dá através do ato de narrar. A narrativa, em forma de história contada ou escrita, faz-se então necessária para o conhecimento do passado, a compreensão do presente e a legitimação do futuro.

Essa forma de história é tida por Egan (1987) como um dos mais poderosos e efetivos sustentadores da cultura.

Em tempos atrás, no que chamamos de antiguidade clássica, a memória, o ato de recordar, era um instrumento fundamental da identidade individual ou coletiva.

A memória coletiva é um instrumento e um objeto de poder, e nas sociedades em que a memória social é principalmente oral ou que já se constituem com uma memória coletiva escrita que permitem compreender esta luta pelo domínio da recordação e da tradição de um povo, manifestação da memória.

Podemos dizer que ao relatar as vivências, experiências obtidas, o ser humano traz uma imagem perena e até mesmo imortal dele mesmo e da sociedade em que vive.

A narrativa se constitui assim, como uma forma de comunicação efetiva e eficiente e como forma de transmissão de conhecimentos, sabedorias, experiências.

Para Bruner (1997), existem dois modos fundamentais de organização do conhecimento e do mundo em que vivemos, e que são complementares: um seria o modo paradigmático ou lógico-científico, que tem por objetivo conhecer o mundo dos objetos através da observação dos fenômenos e pela sua explicação em torno de uma argumentação racional. O

segundo é o modo narrativo, que não se interessa pelo mundo dos objetos mas pelo mundo social, dos indivíduos e as relações estabelecidas por eles. Este modo entende o mundo através da construção de histórias enquanto representação e organização do mundo social.

Esses dois modos de ver o mundo organizam-se paralelamente mas é provável que, na filogênese humana, o modo de pensamento narrativo tenha precedido o modo de pensamento lógico, o que não é possível provar assim tão evidentemente devido à falta de vestígios e testemunhos.

No entanto, as diversas formas de expressão da época: sejam em canto, dança, música, gestos, mostram a articulação da linguagem em seus vários contextos e sua representação tão necessária à construção das representações sociais de um povo.

Dessa forma é que introduzimos aqui a narrativa, as histórias registradas e contadas pelo povo, ao seu povo ou a outro povo.

O importante é que o registro, as histórias contadas fazem parte do próprio homem; está intrínseco no homem a sua capacidade de narrar.

Molino (2003) retrata bem essa função narrativa presente em nossa forma de viver, em nosso quotidiano seja escolar ou social. As relações entre os indivíduos operam-se frequentemente sobre o modo de narrar. Narramos nossa vida, nossas experiências, nossa história. Mas a narrativa não tem somente a função social, ela desempenha também uma função essencial na construção do indivíduo em torno da compreensão de si mesmo.

Essa função de construção do indivíduo é possível visto que na leitura se dá um processo de interação entre o leitor e o texto, e traz modificações amplas no leitor. E ao narrar sua história ou até mesmo ler outra

história narrada que não seja a sua, o homem se vê refletido na narração, o que possibilita uma reflexão sobre a sua vida, sobre seu ser, podendo ser capaz de contextualizá-la nos dias atuais.

Vigotsky (1991) explica a mente como algo que é materializado e construído na cultura humana, principalmente pela linguagem. O pensamento abstrato não é outra coisa senão a linguagem interiorizada.

E a linguagem interiorizada se dá quase sempre em forma narrativa, em que os acontecimentos se encaixam e tomam forma sequencial. Sendo assim, essa linguagem interiorizada aparece como uma forma de organização das ideias do indivíduo numa sequência lógica de tempo e de espaço para que assim seja possível a recordação e compreensão dos fatos.

1.2.2. A narrativa e o seu significado

Como podemos conceituar a narrativa? De onde ela surgiu? Que gênero é esse?

Estas são perguntas frequentes quando tentamos estudar a narrativa, seja ela na forma escrita, seja na forma oral. As suas origens remotas e em perspectivas diversas de filósofos, teóricos da linguagem, da literatura, entre outros, desafiam à nossa percepção, fazendo com que busquemos cada vez mais o seu entendimento, para que possamos com isso contribuir para a garantia do seu uso na formação leitora do aluno.

Buscamos então suas origens desde Platão quando inicia essa discussão da narrativa tentando então classificá-la em sua forma inicial. Para Platão (1976), em seu livro *A República*, escrito em 394 a.C. diz que todos os textos literários (tudo quanto dizem os prosadores e poetas) são “uma narrativa

de acontecimentos passados, presentes ou futuros.”¹¹ Na categoria global da diegese, Platão distingue três modalidades: a simples narrativa, a imitação ou mimese e uma modalidade mista, que seria uma associação das duas modalidades anteriores.

Não entraremos em detalhes sobre cada gênero classificado aqui, mas damos sequência sobre uma outra classificação e compreensão da narrativa enquanto gênero feita por Aristóteles.

Em Aristóteles podemos dizer que a narrativa encontrou a sua definição quando ao estudar a tragédia em profundidade o filósofo pode então dar as bases da compreensão desse gênero.

É assim que Aristóteles (2000)¹², mesmo tendo escrito em torno de 335 a.C., pode nos dar até hoje uma reflexão inicial em torno da narrativa.

Aristóteles classificou os modos como o poeta imita os homens em ação classifica dois modos: o modo narrativo, e modo dramático, em que se contrapõem.

Assim é que os poemas épicos e a tragédia estão incluídos no modo narrativo, que é classificado como poesia elevada, que imita o homem superior, tendo como característica principal do discurso a enunciação por um poeta narrador que se converte em outra pessoa.

Podemos tomar como exemplo a literatura de Homero, muito estudada por Aristóteles, que narra os acontecimentos e as ações através de personagens; e no modo dramático, a poesia jocosa, que incluía a comédia e a paródia, e imita o homem inferior.

¹¹ Tradução da Professora Maria Helena Rocha Pereira, publicado em Lisboa, pela Fundação Calouste Gulbenkian, em 1976.

¹² Esta obra é a 6ª edição traduzida por Eudoro de Sousa no ano de 2000.

Vemos aqui então uma associação da narrativa ao homem superior, o que já a designa como uma literatura mais elevada.

Para Bataut (1976), a narrativa seria a exposição pormenorizada de um fato seja verdadeiro ou inventado com a finalidade de instruir os seus leitores ou ouvintes.

Genette (1995, p.23) define a narrativa sob três aspectos: “narrativa designa o enunciado narrativo, o discurso oral ou escrito que assume a relação de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos”; em relação ao conteúdo, Genette (ibid.) designa por narrativa “a sucessão de acontecimentos, reais ou fictícios, que constituem o objeto desse discurso, e as suas diversas relações de encadeamento, de oposição, de repetição etc.”; e ainda considera que o conceito de narrativa poderá ser também visto como o ato de narrar em si mesmo, isto é, “um acontecimento: não aquele que se conta, mas aquele que consiste em que alguém conte alguma coisa.”

Podemos dizer que a narrativa surge da coesão entre a história e o discurso narrativo, pois sendo a narrativa a enunciação de um discurso que relata acontecimentos ou ações, para essa definição necessário se faz levar em consideração a história que ela conta e o discurso narrativo que a enuncia. Dessa forma, a história é o conteúdo do ato narrativo, ou seja, o seu significado, já o discurso será considerado o seu significante.

Com a ideia de que a imitação é uma qualidade própria do homem, temos então as narrativas tão presentes nos mitos, nas lendas, nas fábulas, na História seja de um povo, de um país, nas tragédias, tão perceptíveis nas ruas, em outdoors, em filmes, nas cenas de teatro, nas

revistas em quadrinhos, nas músicas, e palcos e nos discursos feitos pelas crianças tão logo iniciem o ato da fala.

Existe uma outra denominação de narrativa, que segundo Prince (1987) seria diferenciada da representação dramática, visto que esta representa os eventos em um palco, enquanto na narrativa os eventos reais ou fictícios são contados por um, dois ou mais narradores.

Outro conceito mais ampliado por Abbott (2002) anuncia a narrativa ligada ao gênero lírico também, visto que este nem sempre é apresentado numa forma estática. E isso se deve ao fato de que a arte, desde os gregos, era vista como imitação do que seria ideal, e na lírica podemos encontrar ações e eventos contados.

Encontramos aqui, diferenças na concepção da narrativa: enquanto Prince (1987) defende a ideia da necessidade da presença de um narrador, o que caracterizaria uma narrativa, já outros autores como Abbott (2002) entende a narrativa presente em textos que enunciam atos e ações, mesmo sem o narrador, como é o caso do texto lírico, dramático que inclui contos de acontecimentos.

Sendo assim, a narrativa seria uma apresentação dos fatos e não uma representação destes.

Entendemos que o narrador não precisa estar representado pessoalmente através do som da sua voz, que seria a linguagem verbal articulada, mas pode ser perceptível através de outras técnicas que envolvam som, luz, imagens, contendo aí uma sequência narrativa lógica, e pode ser contada através de outras formas de expressão artística, como música e teatro, entre outras.

No entanto, trataremos de uma parte mais específica da narrativa, a contada nos textos escritos pela literatura destinada ao público infantil e é nesse contexto que incluímos o mito, os contos de fadas, os contos diversos, as narrativas tantas incluídas na literatura infantil.

Para Dijk (2005) a narrativa pode ser: natural e artificial, sendo a narrativa natural descrição de ações relacionadas a eventos que realmente aconteceram e a narrativa artificial como uma descrição de ações relacionadas a indivíduos e fatos atribuídos a mundos possíveis, diferentes dos existentes em nossas experiências.

Sendo assim, Eco (1986) destaca alguns traços específicos da narratividade artificial que seriam:

- 1) Fórmula introdutória em que o leitor é convidado a não se perguntar sobre se os fatos contados são verdadeiros ou falsos;
- 2) Seleccionam-se e apresentam-se alguns indivíduos mediante uma série de descrições nos seus nomes próprios, atribuindo-lhes algumas propriedades;
- 3) A sequência das ações é mais ou menos localizada espaço-temporalmente;
- 4) A sequência das ações é considerada finita, tem começo e tem fim;
- 5) O texto parte de um estado de coisas inicial e permite, através de algumas mudanças de estado, a possibilidade do leitor perguntar-se o que ocorrerá na sequência;
- 6) Todo o curso de eventos pode ser resumido por uma série de macroposições, o que estabelece uma sucessão.

Ainda para Eco (1986, p.54): “os textos narrativos são mais complexos, semioticamente mais ricos de problemas e por isso *são de maior valia*”.

Concordamos com essa ideia, pois entendemos o texto narrativo com uma riqueza de ideias, histórias, fatos e atos existentes ou não, mas capazes de suscitar uma expansão na linguagem, bem como o desenvolvimento do imaginário no indivíduo, tecendo assim uma teia de relações entre personagens, eventos e acontecimentos nem sempre perceptíveis a olho nu, mas possíveis de imaginar, isso tudo causado tanto pela capacidade do texto deixar margem à inferência feita pelo leitor.

E sobre mundo real e fictício, Eco (1997, p.96) esclarece: “o modo como aceitamos a representação do mundo real pouco difere do modo como aceitamos a representação de mundos ficcionais”.

Para Silva (2002, p.599):

O texto narrativo literário caracteriza-se fundamentalmente pelo seu “radical de apresentação” – um narrador, explicitamente individuado ou reduzido ao “grau zero” de individuação, funciona em todos os textos narrativos como a instância enunciativa que conta uma “história” – e por relatar uma sequência de eventos ficcionais, originados ou sofridos por agentes ficcionais, antropomórficos ou não, individuais ou colectivos, situando-se tais eventos e tais agentes no espaço de um mundo possível.

Com isso, está dito que na narrativa existem elementos que não podem deixar de existir como o narrador que conta uma história que tem uma sequência de eventos, com agentes participantes diversos ou não, situados num mundo que é possível naquele contexto narrado.

Hegel apud Silva (2002, p.607-608) evidencia a narrativa como:

(...) a interacção do homem com o seu meio físico, histórico e social, correlacionando sempre uma acção particular com o «estado geral do mundo», com a «totalidade da sua época», com «o terreno substancial» em que ela se inscreve e se desenvolve.

Sendo assim, os elementos de mediação da atividade humana, dos costumes de uma época e de uma determinada classe social, dos fatos do dia-a-dia da vida individual e coletiva são de fundamental importância para o texto narrativo.

Essa mediação do homem com o mundo em que vive, sua cultura, seus costumes, suas experiências, presente na narrativa reafirma a necessidade de se entender esse tipo de texto como vivo e dinâmico, capaz de provocar inferências do leitor, fazendo com que este seja envolvido por uma teia de ideias, lugares, costumes, cultura, seres enfim que numa sequência de fatos realizam, agem e vivem.

Para Vygotsky (1998) a origem das funções psicológicas superiores está nas relações sociais, sendo um processo social e histórico, vivido pelo indivíduo no contexto sócio-cultural em que está envolvido.

A UNESCO (2005) valoriza o discurso narrativo como uma das habilidades básicas para serem ampliadas pela educação, entre habilidades diversas como a melhora da fala, a consciência crítica, o debate, o trabalho coletivo e o diálogo, tendo em vista a construção do pensamento capaz de seleccionar informações relevantes, operar com situações informacionais diversas, ordenando, tomando decisões, em um processo de aprendizagem

dialógica, em que a relação educativa apresenta-se como um processo de comunicação intersubjetiva.

Benjamin (1992) ao explicar a importância da narrativa compara-a com a informação, que nos dias de hoje, tem contribuído para rarear a arte de narrar. No entanto, afirma a sua vulnerabilidade, visto que a informação só é válida enquanto atualidade, enquanto a narrativa não se gasta, conserva a sua força e ainda pode ser explorada muito tempo depois.

De fato, o texto narrativo extrapola o tempo em que viveu, tornando-se atual e vivo ao leitor a partir do momento em que da leitura este se apossa.

Demonstrada aqui a importância da narrativa trataremos a seguir da nossa compreensão sobre o mito, a fábula, os contos de fadas, os contos diversos, fantásticos e maravilhosos que permeiam o universo infantil e por conseguinte a literatura de potencial recepção infantil em que nos aprofundaremos no próximo capítulo.

1.3. DA NARRATIVA CRIOU-SE A LITERATURA INFANTIL

1.3.1. O que é Literatura Infantil então

Da importância e do significado da narrativa, temas tratados no capítulo anterior, passamos agora para a sua presença na literatura infantil.

Poderíamos questionar inicialmente, sobre uma real existência da literatura infantil, enquanto literatura exclusiva para crianças.

Sobre a existência ou não da literatura infantil as discussões são inúmeras. Cervera (1991, p.10) questiona: “bastara com que exista un conjunto

de obras artísticas que tenham como ‘destinatário’ al niño para que podamos hablar legitimamente de literatura infantil?”

Hunt (1991, p.17) fala da importância da literatura infantil:

From a historical point of view, children’s books are a valuable contribution to social, literary, and bibliographical history; from a contemporary point of view, they are vital to literacy and culture and are at the leading edge of the trend towards image-and-word, rather than simply written word. In conventional literary terms, their numbers include acknowledged ‘classic’ texts; in popular culture terms, they are central. They are probably the most interesting and experimental of texts, in that they use mixed-media techniques which combine word, image, shape, and sound.

Aqui percebemos que o autor legitima a literatura infantil enquanto obra de arte e por isso apresentando uma diversidade de formas, imagens e significados no próprio texto escrito se faz presente.

Outras discussões em torno da literatura infantil apresentam-se quando ao tratá-la como obra literária e por ser destinada às crianças coloca-se a dúvida de ter ou não um valor diferenciado.

Para Góes (1984, p.1), duas questões apresentam-se como fundamentais nos estudos de literatura infantil:

“a) Existe uma literatura infantil propriamente dita?

b) Em caso afirmativo, como deve ser conceituada?”

Nossa posição é de que existindo uma obra literária destinada ao público infantil então essa obra é literatura infantil, e estamos falando em um tipo de obra de arte: a literária e que como tal deve apresentar características que a definam assim, o belo que se expressa e se coloca para apreciação, e por isso é relativa, permite leituras diversas no leitor, e provoca emoções. E por

isso não estamos falando de um amontoado de palavras tão-somente que formam histórias, mas de uma arte que reflete o artista, que reflete o leitor.

Ampliando essa ideia de literatura infantil Pound (1977, p.32) evidencia: “dirigida ou não às crianças e segundo as exigências que lhe são próprias”.

Dessa forma, a autora cita uma literatura que pode ser destinada à criança ou ao adulto contanto que corresponda às exigências que lhe são próprias a uma obra de arte literária e podemos entender também como as exigências desse público que a lê.

Meireles (1984, p.20) afirma:

Evidentemente, tudo é uma literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera especialmente ‘do âmbito infantil’.

São as crianças, na verdade, que o delimitam com a sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma literatura infantil ‘a priori’, mas ‘a posteriori’.

Mais uma vez destacamos a ideia da literatura como uma só, como uma obra de arte e que por isso tem características que a definem como tal. No entanto, o público é diferenciado e tem suas exigências e seus gostos que podem classificar então a literatura como destinada a ele ou não, basta que este público leia com prazer e utilidade, como disse a autora, a obra de arte que está ao seu alcance.

Podemos afirmar que a literatura infantil é uma literatura recente, não pelo fato de não ter sido publicada anteriormente, mas na verdade publicada sem essa intenção direcionada às crianças tão-somente, visto que as

obras literárias eram produzidas apenas para adultos, e isso se dava por não existir ainda a infância como uma fase diferenciada das demais, nem tratada como tal.

Achamos então necessário explicar um pouco do surgimento desta fase inicial da vida do ser humano para que possamos então entender o texto literário destinado às crianças.

Essa descoberta da infância é ainda um pouco recente, pois antes a criança era tida como uma miniatura do adulto, um adulto menor, mas com todas as características do adulto, e isso podemos confirmar pela pintura, desenhos e até mesmo literatura anterior.

Para Aries (2002) a descoberta da infância enquanto fase distinta da do adulto se dá no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI.

Quando a criança passa a ser tratada como alguém com características diferentes das do adulto também não deixa de estar diretamente relacionada às aspirações dos adultos/pais que passam a vê-la como diversão.

É assim que um novo sentimento inicial da infância surge em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se torna então fonte de distração e de relaxamento para o adulto, e a esse sentimento deu-se o nome de *paparicação*.

Os cuidados com a criança se dão de forma exagerada, e a forma como é tratada desperta preocupação posterior mais rígida e autoritária.

Esse sentimento de *paparicação* passa a ser superado no século XVII quando educadores e moralistas passam a encarar a infância como uma

fase nem divertida nem agradável, e o interesse pela infância passa a ter uma conotação psicológica e moral.

Aries (2002, p.162) cita *El Discreto de Balthazar Gratien*, um tratado sobre a educação, de 1646, em que se afirma: “Só o tempo pode curar o homem da infância e da juventude, idades da imperfeição sob todos os aspectos.”

Com essa afirmação, percebemos então que a fase infantil passou a ser vista como cheia de imperfeição, necessitando de disciplina e moralização.

Nesse sentido, devemos entender o papel importante do processo educativo nessa moralização.

Em 1643, M. de Grenaille, citado por Aries (2002, p.137-8) publica “L’Honneste Garçon” ou *A arte de educar a nobreza na virtude, na ciência e em todos os exercícios convenientes à sua condição*, e no prefácio informa:

Conduzo aqui o menino bem educado desde o começo da infância até a juventude. Trato primeiramente de seu nascimento e depois da sua educação; refino suas maneiras e seu espírito ao mesmo tempo; instruo-o na religião e no decoro, para que não seja nem ímpio, nem supersticioso.

É assim que as publicações para crianças passam a se constituírem em tratados de boas maneiras, manuais em que se ensinavam etiquetas, formação de civilidade, para a convivência social enfim.

A ideia de criança enquanto ser inocente, puro, até mesmo comparada a um “anjo” passa a ser uma ideia que contrasta com a anterior em que sequer a infância era notada.

Em relação a essa ideia de criança pura, inocente, Aries (2002, p.138) cita ainda M. de Grenaille em seu tratado de civilidade:

Não devemos imaginar que toda vez que se fala da infância está-se falando de algo frágil; ao contrário, pretendo mostrar aqui que um estado que muitos julgam desprezível é perfeitamente ilustre.

Surge agora uma reação à representação da criança enquanto uma fase que precisava de cuidados, mimos, brincadeiras. Toda essa exigência de cuidados com a criança começa a provocar irritação nos mais sérios, rígidos e preocupados, demonstrando assim, mais uma vez, o papel importante que a criança passou a ter diante da sociedade.

Essa reação aos cuidados, ao destaque dado às crianças, em sua fase infantil, diferenciada da do adulto, originou uma concepção moralizante, com um certo cunho religioso que passou a ser refletida numa literatura pedagógica, que é aplicada e difundida a partir do século XVII.

Stone *et al* (1996) reafirmam essa imposição da educação religiosa às crianças e ainda o advento dos primeiros tratados de pedagogia, escritos por franceses e ingleses, demonstrando um interesse em torno dessa fase.

No século XVIII o assunto infância é expandido e objeto de maior interesse social, o que segundo Stone *et al* (1996) identificam as crianças como um grupo de status especial, com instituições destinadas à elas como as escolas, e seus circuitos de informação que lhes são próprios, dos quais os adultos excluem alguns conhecimentos como o sexo e a morte.

Para Zilberman (2003) a educação formal passa a ser necessária e imprescindível, principalmente para a classe operária visto que há separação

entre o mundo escolar e o mundo social, visto que a criança proletária tem um contacto maior com o aprendizado mundano, o aprendizado das ruas.

Como consequência, o ensino torna-se obrigatório a partir do século XIX. Donzelot apud Zilberman (2003) explica essa valorização do ensino da seguinte forma: havia urgência em ocupar as crianças para que não trabalhassem tanto no lugar dos pais, e para que fossem qualificados para os empregos futuros. Fazendo com que o ensino fosse obrigatório, as crianças eram retiradas do mercado e aos pais era dado incentivo de isenção de pagamento para que colocassem seus filhos no colégio.

É assim que já no século XVIII a literatura infantil tem um direcionamento pedagógico, pois passa a fazer parte da escolarização do indivíduo, tendo objetivos comuns à educação escolar.

Zilberman (2003, p.45) explica:

(...) Assim, se a criança – devido não só à sua circunstância social, mas também por razões existenciais – se vê privada ainda de um meio interior para a experimentação do mundo, ela necessitará de um suporte fora de si que lhe sirva de auxiliar. É esse lugar que a literatura infantil preenche de modo particular, porque, ao contrário da pedagogia ou dos ensinamentos escolares, ela lida com dois elementos adequados para a compreensão do real:

- uma história, que apresenta, de maneira sistemática, as relações presentes na realidade, que a criança não pode perceber por conta própria;
- a linguagem, que é o mediador entre a criança e o mundo, de modo que, propiciando, pela leitura, um alargamento do domínio linguístico, a literatura preencherá uma função de conhecimento.

Dessa forma, mesmo apresentando uma função pedagógica, haja vista que é escrita a partir da lógica do adulto, a literatura infantil vai ao encontro dos interesses da criança, pois permite o acesso ao mundo real em que vive através das experiências organizadas em histórias e expande ainda o vocabulário, aumentando assim o conhecimento da língua e expandindo horizontes.

A literatura infantil passa então a ser valorizada e implementada na cultura escolar, sempre sob a ótica do adulto, e cumprindo uma tarefa educativa, como suplementar, servindo de apoio às atividades pedagógicas.

Não sendo especificamente infantil, visto as suas produções estarem voltadas para a lógica do adulto, numa relação de poder adulto x criança, não podemos esperar muito envolvimento e interesse do público infantil, o que vai tornando cada vez mais distante e difícil a formação de leitores no ambiente escolar.

Essa presença da literatura infantil no contexto escolar e familiar tem objetivos explícitos e reais voltados para a educação das crianças.

Paralela a essa ideia da literatura infantil criada por adultos para a criança, numa lógica educativa, temos também um outro problema que surge com esse mesmo olhar adulto que é o empobrecimento na linguagem, explicado pela possível adaptação à linguagem própria da criança, o que para os adultos seria mais compreensível se tivesse um vocabulário menor e expressões diminutivas, geralmente utilizando o “inho” no final das palavras.

Vemos aí um conflito aparente, ao mesmo tempo que tende a educar, essa literatura que surge direcionada às crianças também diminui o seu vocabulário e adapta-se ao que entende ser o vocabulário infantil.

Cerrillo e Padrino (2001, p.94) afirmam:

La Literatura Infantil es ya una literatura que intenta dirigirse a unos lectores cuyo desarrollo no ha finalizado sin renunciar por ello a la universalidad de sus mensajes o a la belleza de su lenguaje.

Perguntamos então: e como ficam compreendidas as relações anteriores das crianças com os livros clássicos, livros que não tinham público específico mas que agradavam a todos? Falamos aqui da leitura de mitos, dos contos de fadas, das histórias de cavalarias, de povoados, das lendas, e tantas outras histórias que deixavam o ouvinte atento.

Voltamos ao que já dizíamos anteriormente no início dessa discussão, a literatura infantil é literatura enquanto tal, e por isso vai além do público que a ela é destinado, pois não pode ser temporária, de passagem, mas deverá existir sempre para o leitor que enquanto tal estabelece uma relação dialética com o texto e se permite ser capaz de vivê-lo, de interagir com a obra, com os personagens, com o enredo, possivelmente a partir das suas experiências leitoras ou não, mas capazes de suscitar relações diversas.

Segundo Manila (2001, p. 95): “El texto literario solo adquiere significado en el momento en que un lector hace su lectura: me atrevería a decir su propia representación.”

A obra literária não se esgota em si mesma, nem com o autor, mas se amplia a partir do leitor que a compreende e que a associa aos seus diversos mundos e vivências.

São os autores Cerrillo e Padrino (2001, p. 98) quem mais uma vez fazem uma reflexão acerca da literatura em si:

La literatura, como un arte, contiene supuestos mundos posibles que permiten comprender el actual o a nosotros mismos. El libro que elijamos debería contener todas esas cosas, es decir, coherencia y probabilidad, realidad y fantasía, convergencia y divergencia (procesos que se dan unidos en la modalidad narrativa). Porque ese libro lo ofrecemos convencidos de que puede darles (a nosotros nos da en cuanto que lo elegimos) referentes para la acción, para el crecimiento y para la comprensión humana.

Permitindo esse diálogo do real com o possível mundo apresentado nos livros, nas histórias narradas, podemos dizer que a obra de arte é universal, que não necessariamente tem só um público destinado, mas como tal tem uma função estética abrangente e que não limita, nem restringe o belo a ser apresentado, mas expande e faz com que suscite interações diversas, de acordo com o possível leitor.

Sobre arte Todorov (2006, p.83) afirma:

E eis que para dar a sensação da vida, para sentir os objectos, para ter a experiência que a pedra é de pedra, existe o que se chama a arte. A finalidade da arte reside em dar uma sensação do objecto como visão e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objectos e o procedimento que consiste em obscurecer a forma, em aumentar a dificuldade e a duração da percepção.

A arte permite uma expansão e uma maior duração no ato de percepção, o que para nós seria o vislumbamento de algo belo que causa diferenciações na forma de se expressar.

Sendo assim, a obra não está finalizada quando o autor termina de escrevê-la, nem quando as ideias se fecham e se expressam num papel, e

sim quando o leitor a encontra e quando a percebe a partir das suas outras leituras, quando realiza a sua própria leitura, assim cada leitor interage com o texto a partir das ideias do autor e das suas próprias ideias que são únicas e particulares, diferenciadas portanto dos outros leitores. É essa amplitude do texto que o faz uma obra de arte literária.

Quanto um texto está fechado em si e é escrito para um só tipo de leitor não amplia, nem está aberto a novas ideias e interpretações, mas é um texto limitado e com códigos restritos dirigidos ao próprio autor, podendo ser outro tipo de texto, menos o texto literário que é dirigido aos possíveis leitores.

Para Azevedo (2006) essa mesma literatura não seria apenas uma literatura destinada ao público infantil seria uma literatura de potencial recepção leitora infantil, o que abrange a sua denominação, e não restringe o seu destino.

Azevedo (2006, p. 15) diferencia e esclarece sobre esses textos e outros textos que também estão destinados às crianças, e afirma:

Os textos que pertencem ao domínio da literatura infantil e juvenil são aqueles que exibem ostensivamente uma visão inédita e singular dos *realia*, a qual é materialmente observável na utilização não habitual e criadora da palavra, exponencialmente exploradora de uma simbiose entre códigos da literariedade e códigos simbólico-antropológico-imaginários. Nesse sentido, eles distinguem-se de outros textos que, podendo ter a criança como destinatário preferencial e podendo revelar-se úteis em outras dimensões que não a da estética, não fomentam, de facto, o desenvolvimento de uma educação literária. Pertencem a esta categoria de textos, entre outros, objectos como livros para colorir, livros para o banho, livros-jogo, dicionários ou enciclopédias.

No contexto atual, surgem novos autores que modificam uma visão de literatura restrita e sob a ótica exclusiva dos adultos, e por isso vemos uma ampliação na obra literária que é destinada ao público infantil, e como obra de arte encanta e atende às expectativas do público adulto também.

No entanto, não podemos afirmar que toda literatura no mercado editorial é realmente considerada como tal, visto que sabemos da diversidade contida neste mercado e que nem sempre obedece a padrões de qualidade literária.

Nessa nova visão que amplia, modifica a literatura infantil, dando-lhe o estatuto de obra literária, surgem autores consagrados na literatura brasileira como: Ana Maria Machado, Cecília Meires, Ziraldo, Elias José, Lygia Bojunga Teles, Eva Furnari, Marina Colasanti, Vinícius de Moraes, Sylvia Orthof, Luís da Câmara Cascudo, Ruth Rocha, José Paulo Paes, Roseana Murray, Maria José Dupré, entre tantos outros, e claro também o pai da literatura infantil brasileira: Monteiro Lobato.

Na literatura portuguesa destacam-se Maria Alberta Menéres, António Torrado, Luísa Ducla Soares, Mário Castrim, Luísa Dacosta, Manuel António Pina, Manuela Bacelar, José Jorge Letria, Alice Vieira, Maria Teresa Maia Gonzalez, Ana Saldanha, António Mota, Alexandre Honrado, Álvaro Magalhães, José Saramago, entre outros.

1.3.2. Para ler a Literatura Infantil: uma reflexão sobre a competência leitora

*“Um texto não apenas se apóia numa competência
mas também contribui para criá-la.”
(Eco, 1986)*

Ler então uma obra de arte literária requer um leitor com competência leitora. E o que seria então este leitor competente?

Faremos então uma reflexão em torno da competência leitora direcionada à obra literária.

Segundo Azevedo (2006, p.18):

Sendo uma actividade simultaneamente cognitiva e cultural, originadora de um enriquecedor prazer estético, intelectual e cultural, a leitura literária dos textos pressupõe, para uma adequada exercitação, conhecimento e domínio, por parte do leitor, de um conjunto de protocolos de leitura que o ensinam a ler e a interagir adequadamente com um texto literário. Esse saber, que é simultaneamente um saber-fazer, e que, em larga medida, amplifica a capacidade de exercício de um pensamento crítico e criativo, não é inato, mas social e culturalmente adquirido.

Como já dissemos antes, a partir das ideias de Vigotski, a linguagem é um ato social, e por isso exercido entre nós, humanos, seres sociais.

O conjunto de protocolos, a que se refere Azevedo (2006), diz respeito à interação com o texto literário que exige do leitor, por exemplo, um estado permanente de acompanhamento do texto que o possibilita afastar-se do mundo empírico e histórico-factual e envolver-se num mundo ficcional instituído pelo próprio texto partilhando determinados valores sociais, culturais, históricos, ideológicos, entre outros.

Para Eco (1994), o texto pede ao leitor que uma parte do trabalho seja feita por ele, preenchendo assim uma série de lacunas, o que possibilita dizer que a obra literária não está fechada em si, mas abre possibilidades de leituras e interações diversas com sentimentos, emoções, experiências vividas pelo leitor.

Ainda para Eco (1994, p.58), a previsão que o leitor faz em relação ao texto constitui “um aspecto emocional fundamental na leitura, que põe em jogo esperanças e receios, bem como a tensão originada pela nossa identificação com o destino das personagens.”

Assim, uma atitude de previsão do leitor possibilita interagir com o texto de forma a expandir a própria ideia inicial que se tem do texto e ampliar as identificações projetadas anteriormente, deixando o leitor emocionalmente envolvido e ligado ao texto.

Para Eco (1994), há um acordo ficcional ou pacto ficcional à luz do qual o leitor aceita as regras do jogo da textualidade. Esse pacto permite aceitarmos que, ao entrar no bosque da ficção,

(...) os lobos falem; mas quando a menina do Capuchinho Vermelho é devorada pelo lobo, pensamos logo que morreu (convicção esta vital para o extraordinário prazer que o leitor retirará da sua ressurreição). Imaginamos o lobo peludo e de orelhas pontiagudas e fitas, mais ou menos como os que encontramos nos bosques verdadeiros, e parece-nos natural que o Capuchinho Vermelho se comporte como uma menina e a mãe dela como uma mulher adulta, preocupada e responsável. (Eco, 1994, p.83)

Tudo isso porque relacionamos esse mundo ficcional com as experiências acumuladas em nossa vida, o que poderemos chamar de mundo

empírico e histórico-factual fazendo parte da compreensão da obra ficcional literária.

Para Sardinha (2005, p. 6):

O leitor assume-se, assim, com uma postura activa. À medida que vai processando o texto, vai-lhe atribuindo significado, graças ao seu passado experiencial, que lhe permite accionar os seus conhecimentos prévisos e estabelecer uma relação de compreensão com a informação nova.

Com isso, dizemos que a competência leitora está diretamente relacionada com a interação ativa do leitor com o texto, envolvendo-o de forma a buscar aprendizagens e competências anteriores, expandindo-as.

Madruça e Cordero apud Sardinha (2005, p.74) alertam para a compreensão do texto como um processo que envolve uma complexidade maior:

(...) na medida em que é fruto de interacção dos vários processos cognitivos, tendo em vista a representação mental do significado do mesmo. Para os autores, esta representação mental é determinada pelo próprio texto e pelos vários tipos de texto que o indivíduo já traz consigo.

Tudo isso faz com que percebamos a importância da capacidade do leitor de interagir com o texto e das possibilidades que emanam da obra literária lida que evoca sentimentos, identificações, emoções, experiências e compreensões diversas sobre o que está ali apresentado para ser lido pelo leitor.

Lajolo (1994, p.106), ao referir-se à leitura literária, afirma:

Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras, com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi

acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado dele o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto.

Assim, tanto as experiências de vida do próprio leitor, como as leituras já realizadas possibilitam-no compreender o texto literário e contextualizá-los nessa compreensão. No entanto, a própria obra literária ao mesmo tempo que traz consigo as suas expansões e possibilidades, traz também os limites que compreendem as ideias apresentadas pelo texto escrito explorados dentro do seu contexto.

Com afirma Eco (1994, p.98), “é possível inferir dos textos coisas que eles não dizem explicitamente – e a cooperação do leitor baseia-se neste princípio – mas não se pode fazê-los dizerem o contrário do que disseram.”

Dessa forma, a literatura impulsiona o leitor a vivenciar com o texto as ideias ficcionais do autor sem no entanto perder de vista as experiências acumuladas pelo leitor.

Sendo assim, a obra literária, ao se fazer presente na escola, expande, impulsiona e engrandece o aluno/leitor, dando-lhe expansão de ideias, vivências, conhecimentos diversos, inclusive de si mesmo, sem ser preciso dizer exatamente o que quer.

Machado (2007, p. 160) diz:

A literatura aumenta nosso entendimento dos outros e de nós mesmos, nos capacita para enfrentarmos situações desconhecidas, graças a essa multiplicação de vidas obtida

com a intensidade emocional e imaginativa que apenas a palavra permite, quando autor e leitor compartilham um texto.

A obra literária não leva consigo uma ideia apenas, ou um sentido, ela propõe diversas significações, visto que esse fator é próprio de uma obra artística como tal.

Segundo Chartier apud Machado (2007, p.177):

Uma obra artística não pode se limitar a dar um recado, passar uma mensagem, ter apenas um sentido. Tem de guardar em si um potencial rico de significações latentes, ser capaz de deflagrar uma constelação de sentidos possíveis a cada leitura nova, abrindo a mente para o infinito.

O texto lido não tem apenas uma direção, se assim for não se constitui numa obra literária que permite a liberdade e uma variedade de significados ricos e possíveis de ser relacionados com os existentes mundos do leitor.

O diálogo entre leitor e texto fantástico e de ficção científica, por exemplo, põe em evidência, segundo Held (1980, p. 154):

(...) a necessidade de lógica interna, às vezes de rigor implacável, necessidade de verdade e de coerência psicológica das personagens; e também necessidade de colocar e de fazer com que o leitor aceite certo número de convenções que, por si só, permitirão à história desenvolver-se de maneira válida.

O que hoje é ficção amanhã pode ser realidade, mas é preciso que o sonho, a imaginação de fato permitam ser expressadas em histórias, contos, narrativas que convidem o leitor a envolver-se e sentir-se personagens

das histórias lidas e contadas, sentir-se atraído, vivenciando ações, sentindo emoções, passando a ser retratado no mundo ali exposto e por ele lido.

A literatura pode constituir-se num meio para uma aprendizagem ativa de várias competências ligadas à compreensão e construção do significado; ligadas à leitura, à expressão oral e escrita e ainda ligada ao desenvolvimento do raciocínio crítico e da resolução de problemas (Azevedo, 2008).

Para a construção da competência ligada à compreensão e construção do significado, é necessário que o leitor seja capaz de ativar, entre outros, “os saberes que fazem parte da sua competência enciclopédica, mobilizando, em particular, o conhecimento dos chamados quadros de referência intertextuais” (Azevedo, 2008, p. 76).

O leitor, com essa competência ativada, será capaz de inferir, antecipar informações assim não tão explícitas e claras apresentadas pelo texto, mas omissas e prontas a serem reveladas por quem lê.

Nessa perspectiva, o leitor competente, de que falamos aqui, é aquele que interage com o texto e contextos diversos, realizando inferências e preenchimentos dos espaços em branco proporcionados pelo texto, mas a partir das informações dadas e que, de algum modo, se interrelacionam com o conhecimento anterior do leitor.

Em relação às competências ligadas à leitura, expressão oral e escrita, o leitor precisa ser capaz de constituir comunidades leitoras onde possa partilhar significados com outros participantes.

Com isso, os leitores poderão exprimir, segundo Azevedo (2008, p. 81):

- As emoções que a leitura lhe provocou.
- As sensações que pôde vivenciar na interação com o texto.
- Os horizontes que o texto lhe abriu.
- As portas que ele lhe encerrou.
- A forma (inovadora ou não) como o tema foi tratado.
- As relações intertextuais que o texto permitiu estabelecer.

No que diz respeito às competências ligadas ao desenvolvimento do raciocínio crítico e à resolução de problemas, Sardinha apud Azevedo (2008) alerta para a capacidade de interpretar criticamente a informação recebida, manifestando comportamentos interpretativos de nível profundo, o que difere da leitura ingênua.

Dentre tantas outras formas de compreendermos a competência literária tratada nesse item, temos ainda de levarmos em conta a disponibilidade do leitor, sua liberdade de escolha e identificação com a obra literária, bem como a capacidade de atribuir sentidos diversos ao texto, de forma que ocasione gosto e prazer de ler. Só assim, nosso leitor terá competência leitora de tal forma a conseguir compreender o contexto, a forma e os sentidos omitidos no texto literário.

CAPÍTULO II – Surgem então...O FANTÁSTICO E O MARAVILHOSO

CAPÍTULO II – Surgem então...O FANTÁSTICO E O MARAVILHOSO

Entonces, dirán algunos definitivamente tocados por el mal didáctico, si los cuentos no son un medio de socialización, si no son formativos ¿para qué sirven?-Caramba!- replicaríamos aquellos que nos encontramos más cerca de las cantoras chicharras que de las laboriosas hormigas - sirven para divertir, ¿Es que os parece poco?

Martínez-Menchén (1986)

A compreensão e a análise do fantástico e do maravilhoso na literatura Infantil de hoje só é possível se fizermos um resgate histórico inicial dos conceitos de imaginação e de fantasia, e de como esses conceitos são caracterizados na nossa sociedade e qual o seu papel nas representações humanas, particularmente no ambiente escolar.

Dessa forma, é que esperamos contribuir, neste capítulo, para a identificação do mundo fantástico e maravilhoso, bem como possibilitar uma reflexão sobre sua função na literatura de potencial recepção infantil na instituição escolar.

A partir dessa perspectiva é que podemos entender o percurso que faremos ao início do pensamento filosófico e sua relação com o tema aqui proposto.

O pensamento filosófico, marco inicial do pensamento científico, introduziu-nos em conhecimentos diversos que impulsionou o homem em torno da ampliação e criação de novos saberes.

Os conhecimentos diversos eram propostos e estudados a partir de uma visão de mundo que incluía crenças, opiniões, experiências e relatos pessoais desses homens, bem como da forma de organização de uma sociedade e de sua época.

Encontramos, no percurso feito pelas ideias filosóficas, um grande número de conhecimentos que retratam a diversidade e complexidade de uma determinada sociedade, sem perder o seu teor, e sua sequência lógica.

É assim que resgatamos a primeira ideia que se tem conhecimento sobre a fantasia que foi introduzida na antiguidade. Essa ideia foi defendida e divulgada por Platão (1976) que entendia a fantasia como a representação das aparições, ou seja, a representação que surge das sombras e reflexos que se definem a partir das coisas verdadeiras.

Para Platão (1976) esse mundo era irreal, improvável e desfocado da concepção histórica do homem vivido e real. Para esse filósofo, a fantasia era produto de uma atividade da mente capaz de produzir imagens.

No contexto em que se apresenta essa ideia do fantástico como uma ideia surgida da criação do ser humano e sua capacidade de ver imagens, a imaginação ocupa um pequeno lugar, e distante do real, porque este sim seria entendido como absoluto e vivencial.

No entanto, não apenas esse pensamento racional prevaleceu até aos dias de hoje. Sabemos da importância, da necessidade de entendermos como a imaginação e a fantasia caminham lado a lado com a realidade, e precisamos compreender também como o pensamento se faz alicerce da faculdade de imaginar, e como a imaginação amplia o pensamento e possibilita mudanças no processo cognitivo, para que, assim, possamos desenvolver capacidades criadoras e evolução dos processos superiores do ser humano.

Segundo Bastazin (2006, p. 41):

Elaborar ideias, negá-las ou transformá-las é uma ação mental que se realiza por meio do real ou a despeito dele, o que vale dizer que o homem, mesmo sem a consciência do

real, é capaz de criar a ficção. Exemplo banal seria a rica imaginação infantil, que produz e vive, desde tenra idade, um universo de histórias fantasiosas capaz de competir com um poeta em termos de criação de idéias.

Essa capacidade criadora, a imaginação, como fazendo parte do ser humano e sendo capaz de modificá-lo, bem como ao seu pensamento, possibilita-nos refletir inicialmente sobre o processo do imaginário na criança, sujeito da nossa pesquisa.

É assim que antes de refletirmos sobre as posições filosóficas através dos tempos no que diz respeito ao conceito de fantasia e sua importância, iremos apresentar o imaginário, discussões iniciais sobre o seu conceito, e como se dá o imaginário inicialmente no ser humano, ainda criança, importante por ser esse o sujeito da nossa pesquisa.

2.1. IMAGINANDO O IMAGINÁRIO DA CRIANÇA...

O imaginário, por muito tempo, não foi tido como um objeto de discussão sério e comprometido com mudanças e ampliação de ideias, mas como diversão, entretenimento e até mesmo vazio de discurso.

E esse pensamento racional, positivo teve uma repercussão muito forte na escola, pois esta por muito tempo teve como função a reprodução de conhecimento, de moralizadora de opiniões e atitudes, e de transmissora de valores e ideais de uma sociedade e por isso capaz de deixar sua marca e sua imposição.

Sendo assim, a escola tende a racionalizar o indivíduo, sendo capaz de deixar fluir a imaginação, a criatividade apenas nos primeiros anos e ainda na intenção de direcionar o indivíduo a um desenvolvimento de seu

pensamento racional, como se este pensamento fosse contrário ao da imaginação.

Esse percurso rumo a um pensamento racional, é observado por Duborgel (1992) quando, ao falar da educação francesa em meados do século passado, diz que há uma trajetória da infância marcada pelos álbuns de imagens¹³ até quando estão aptos a chegarem aos livros com texto.

O álbum de imagens, acima citado, é utilizado, com a criança, até os dezoito meses, depois são introduzidos os textos, e vai-se ampliando para os romances na adolescência. Seria a passagem da imagem para a palavra, possibilitada por essas histórias de imagens.

Explicado melhor por Duborgel (1992, p.48) quando nos diz:

As significações do processo de abandono das imagens são abafadas pelo argumento grosseiro e generalizado, segundo o qual é preciso que a criança aprenda a ler, e que seja posta em relação com o texto sem o auxílio da imagem-suporte. Ora, a organização do acesso da criança ao texto e à leitura não seria, por si só, suficiente para legitimar o alheamento das imagens plásticas. Usa-se como pretexto a ideia da primazia do acesso ao texto para colocar as imagens ao serviço da aprendizagem e, posteriormente, para as substituir pelo texto. Ao definir-se assim a imagem sucessivamente como um auxílio para a leitura e, em seguida como um obstáculo à leitura, dá-se a entender que ela não é reconhecida como linguagem específica; é-lhe retirado praticamente qualquer futuro ao atribuir-se-lhe o texto como horizonte e finalidade; institui-se o desconhecimento ao apresentá-la apenas em funções práticas ou secundárias.

Percebemos aqui a inclusão da imagem no processo de aprendizagem escolar, como se a imagem tivesse esse fim exclusivo de limitar

¹³ Na França, existe um álbum para crianças pequenas com 480 imagens e as suas denominações correspondentes.

a sua compreensão e de ser utilizada apenas como passagem para o uso e compreensão do texto escrito.

Mesmo com a existência da compreensão da escola enquanto capaz de escolher e ditar as suas regras, capaz de interferir na compreensão de imagens e de outros processos abstratos que exigem imaginação, encontramos, na sociedade atual, uma preocupação e uma constante presença do imaginário nas pesquisas, nas discussões teóricas, nos eventos e práticas educacionais, e principalmente na formação e desenvolvimento do ser humano como um todo, não apenas no desenvolvimento infantil.

Morin (2002) afirma que enquanto um universo desmorona, um novo mundo emerge na incerteza e no mistério e, nele, o primado da razão cede lugar a uma explosão da imagem.

Sendo assim, Morin (2002) fala-nos de uma valorização da imagem e do que ela pode provocar num mundo racional, anteriormente impulsionado pelo que era perceptível e experimentado pelo indivíduo, visto a olho nu e comprovado em laboratório.

Nesse capítulo, trataremos do imaginário em geral, para depois especificarmos o imaginário infantil, visto ser a criança o público/alvo do nosso estudo, nesse momento.

Numa teoria do imaginário, segundo Wunenburger e Araújo (2006), devemos diferenciar mais claramente os processos e as representações, e para isso os autores esboçam três níveis de formação de imagens:

- 1) Imagética: conjunto de imagens mentais e materiais que representam o real, duplicando o mundo a fim de memorizá-lo, deslocá-lo ou estetizá-lo;
- 2) Imaginário: imagens que substituem um real ausente, desaparecido ou inexistente, ou que abre um campo de representação do irreal;
- 3) Imaginal (do latim *mundus imaginalis*): representações metafóricas que são autónomas como objetos.

Os nossos estudos estão direcionados para a teoria do imaginário, enquanto essas imagens que representam um real ausente, desaparecido ou inexistente nas obras de ficção e nos estudos da fantasia, do fantástico e do tão encantado mundo maravilhoso das obras literárias de potencial recepção infantil.

No entanto, gostaríamos de ressaltar a relação existente entre a realidade e a fantasia, e sua importância para o pensamento abstrato e mesmo para o desenvolvimento do ser humano.

Sobre essa ideia, Vigotskii (1986, p.9-10) discorre:

Em su acepción vulgar suele entenderse por imaginación o fantasía a lo irreal, a lo que no se ajusta a la realidad y que, por lo tanto, carece de valor práctico. Pero, a fin de cuentas, la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural posibilitando la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencial del mundo de la naturaleza, todo ello es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación.

Afirmando que a imaginação está em todo processo de descoberta e invenção, Vigotskii (1986) alerta então para o estreito laço existente entre o que é realidade e o que é imaginação. Os aspectos reais são revividos na imaginação, ou melhor dizendo, as experiências anteriores que foram reais, são revividas no processo de imaginação do indivíduo.

Sobre a relação entre imaginação e realidade Vigotskii (1986) apresenta quatro formas básicas que ligam a atividade do homem de imaginar com a realidade apresentada para ele, e ainda como uma função vitalmente necessária para o ser humano.

A primeira forma, apresentada por Vigotskii (1986), é que toda recordação que se forma na imaginação compõe-se sempre de elementos tomados da realidade, extraídos da experiência anterior do homem. E ainda explica: somente ideias religiosas, mitológicas acerca da natureza humana poderiam incluir nos frutos da fantasia uma origem sobrenatural, distinto da experiência anterior.

Sendo assim, e trazendo para a obra literária, mesmo que os elementos contidos na história contada ou escrita, por exemplo, sejam elementos que façam coisas estranhas, ou diferentes da realidade que estamos acostumados, estes elementos fazem parte de uma coletânea extraídos do real, acumulados por nossa experiência, verificados por nós, em nosso cotidiano, mas transformados e expandidos por nossa imaginação. Na verdade, esses elementos servem de base para a formação da atividade imaginária do ser humano.

A segunda forma, segundo Vigotskii (1986), que serve ainda para explicar a relação entre imaginação e realidade, é *a más complicada y distinta*,

conforme sua própria afirmação, pois não se realiza entre elementos de construção fantástica e a realidade, mas entre produtos preparados da fantasia e determinados fenómenos complexos da realidade. Aqui os frutos da imaginação se integram de elementos elaborados e modificados da realidade, sendo necessário dispor de muita reserva de experiência acumulada para poder construir as imagens.

Nesse caso, a experiência se apoia na fantasia, e no primeiro, a fantasia, a imaginação se apoia na experiência.

A terceira forma de explicação da relação fantasia e realidade, explicitada por Vigotskii (1986) diz respeito ao enlace emocional que se manifesta de duas maneiras: as emoções, os sentimentos têm uma tendência de estarem presentes em determinadas imagens que estejam de acordo com eles, como se estes sentimentos e emoções pudessem eleger prioritariamente as impressões, imagens que estivessem conforme o estado de ânimo em que o indivíduo se encontra.

Ribaud apud Vigotskii (1986, p.22) esclarece:

Las imágenes se combinan recíprocamente no porque hayan sido dadas juntas con anterioridad, no porque advirtamos entre ellas relaciones de semejanza, sino porque poseen un tono afectivo común. Alegría, pesar, amor, odio, admiración, aburrimiento, orgullo, cansancio, etc., pueden servir de centro de atracción agrupante de representaciones o acontecimientos carentes de vínculos racionales entre sí (...)

Assim, todas as formas de representação têm elementos afetivos que as influenciam, o que concordamos, salientando que essas emoções são

responsáveis, na grande maioria, pela forma de ver e pensar o mundo em que vivemos.

Sobre a quarta forma dessa relação fantasia e realidade, Vigotskii (1986) cita-a como algo que foi edificado pela fantasia que pode representar algo completamente novo, não existente na experiência do ser humano, nem semelhante a nenhum outro objeto da realidade. No entanto, ao receber essa forma nova, e ao tomar nova encarnação material, esta imagem, convertida em objeto, passa a existir no mundo e a influir também sobre os objetos já existentes.

Essas imagens cobram realidade e como exemplo Vigotskii (1986, p. 24) diz:

Pueden servir de ejemplo de esta cristalización o materialización de las imágenes cualquier aditamento técnico, cualquier máquina o instrumento. Fruto de la imaginación conminadora del hombre, no se ajustan a ningún modelo existente en la naturaleza, pero emanan la más convincente realidad, el vínculo práctico con la realidad como los demás objetos y ejercen su influencia en el universo real que nos rodea.

E sabemos que os textos mais antigos como os contos clássicos apresentam essa característica de suscitar a imaginação, de fazer encantar a criança, com sua fantasia, e elementos maravilhosos surgindo, nas histórias, como capazes de resolver todos os problemas e dificuldades da história lida, dos personagens que nelas estão, num enredo envolvente e intrigante.

Mas sabemos também que muitos livros dedicados às crianças de hoje são, na verdade, escritos pelos adultos que têm em mente o que querem para as crianças, o que acham que é certo e melhor para os pequenos,

deixando muitas vezes, de envolvê-los na imaginação e no mundo espetacular que é produzido pelos seres maravilhosos e fantásticos encontrados nos livros de histórias.

Como nos afirma Duborgel (1992, p.56):

O conto maravilhoso, com as suas fadas e os seus ogres, os seus «era uma vez» intemporais, os seus espaços exteriores à geografia e provenientes de uma fantasia sem idade, as suas fórmulas e as suas crueldades, as suas proezas mágicas e os seus malefícios, os seus esquemas iniciáticos, os seus ensinamentos simbólicos (e tanto mais difíceis de identificar com segurança e de controlar), nunca deixou de suscitar a inquietação dos pedagogos...e de encantar as crianças.

Mesmo com a gama de possibilidades de um texto literário, à luz de determinadas comunidades interpretativas, houve e ainda há a tentativa de expropriar o texto literário e torná-lo comunicador de determinados valores, muitas vezes relacionados com propósitos didáticos e/ou educativos.

Se for assim, resta às crianças esperarem apenas pelo ensinamento didático e pedagógico imposto pelo professor, que para Penteado (2002, p. 118) tem uma explicação:

Acomodados a uma metodologia tradicional de ensino, em geral os alunos aguardam ‘passivamente’ que o professor decida o que vão fazer, com o que, por que e para que; ou porque têm dificuldade de expor suas ideias, seja pela pouca idade e incipiente domínio da linguagem oral e/ou escrita, seja mesmo pelo próprio fato de terem sido vozes sufocadas, ao longo da vigência do modelo tradicional.

É importante revermos um pouco do que se sabe sobre o processo de imaginação e qual a importância dada por teóricos e educadores a

esse processo para o desenvolvimento infantil. A partir daí, poderemos então entender a complexidade da aprendizagem escolar e do seu percurso, que muitas vezes vai de encontro ao desenvolvimento da imaginação, tendo em vista o desenvolvimento da racionalidade.

Por isso, destacaremos aqui algumas ideias sobre a imaginação partindo de teóricos da psicologia que tentaram explicar o desenvolvimento cognitivo, tecendo comparações com a imaginação, a criatividade, a memória e outras funções psicológicas superiores.

Colabora conosco Coelho (1991, p. 257) ao afirmar:

A partir do conhecimento de certas peculiaridades comuns à psicologia da criança, será muito fácil aos futuros mestres, perceberem que a educação infantil, nas escolas, será muitíssimo ajudada pela leitura dos contos maravilhosos, fábulas, contos de fadas, histórias fantásticas, etc. A disposição instintiva da criança para aceitar as coisas mais espantosas e inverossímeis, com encanto e naturalidade, já faz com que ela se interesse muito mais prontamente por uma história de pura e gratuita imaginação, do que pela literatura feita expressamente para educá-la e que visa abertamente dar-lhe alguma lição. Esse aspecto fantasia e imaginário das crianças deve ser ressaltado frente aos nossos alunos-normalistas, para que eles saibam como explorá-lo futuramente.

Mesmo o discurso no texto não falando de atores atuais, retratados como normalistas e futuros professores, entendemos que este discurso ainda é legítimo e real, visto estar falando de ideias vinculadas à compreensão da infância, das características próprias a esse público, estudado e analisado por teóricos da psicologia, e que dão destaque à imaginação, aos

contos maravilhosos e fantásticos encontrados na tão rica literatura de potencial recepção infantil. E é disso que tratamos aqui, nesse momento.

Para Vygotsky (1986), que discutiu em sua teoria histórico-cultural as funções psicológicas superiores, estas funções seria como uma combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. O instrumento servindo de condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, e o signo constituindo um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo, não modificando o objeto da operação psicológica.

Sendo assim, externo (instrumento) e interno (signo) unem-se e produzem atividades psicológicas do pensamento e porque não dizer da imaginação também, ressaltado por Vigotskii (1998, p.136) que diz: “Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato.”

Se a situação imaginária é um meio para desenvolver o pensamento abstrato, imaginação e pensamento estão muito bem relacionados nessa afirmação.

Avançando nessa discussão e valorizando ainda mais a imaginação, Munari (1987, p.24) ressalta:

A imaginação é o meio para visualizar, para tornar visível aquilo que pensam a fantasia, a invenção e a criatividade. A imaginação, em certos indivíduos, é muito fraca, noutros é ardente, rápida, noutros ultrapassa o pensamento.

Sendo assim, quanto mais instrumentos e signos, representações externas, da realidade, experiências construídas pelos indivíduos no meio social, mais elementos da imaginação seremos capazes de produzir e ampliar.

Para Coelho (2003) os contos têm um papel muito importante nessa ampliação da imaginação e no resgate anterior da compreensão da vida e do meio social em que estamos.

Assim, Coelho (2003, p. 11) afirma:

(...) estamos vivendo em um limiar histórico: entre uma ordem de valores herdada da tradição progressista (...) e uma desordem em cujo bojo uma nova 'ordem' está em gestação...É nesse limiar ou nessa fronteira que se situa o papel formador desses livros antigos. Portanto, longe de serem vistos como algo superado ou mero entretenimento infantil, precisam urgentemente ser redescobertos como fonte de conhecimento de vida. E, nesse sentido, descobertos como auxiliares fecundos na formação da mente dos novos, dos 'mutantes' que já estão chegando e precisam ser preparados para atuar no amanhã, que está sendo semeado hoje.

É a própria vida dos personagens presentes nos livros antigos que impulsionam a compreensão do que hoje temos e favorece a ampliação do pensamento, das ideias que produzem a imaginação do indivíduo.

A literatura, presente em nossos dias, impulsiona também essa compreensão do imaginário como necessário para o desenvolvimento infantil, e daí surgem obras em que o estímulo ao imaginário é colocado em evidência, que impulsiona a crítica, que questiona, que discute e faz viver o fantástico, o maravilhoso.

Sabemos que a imaginação é mantida e revigorada pelas experiências acumuladas, mas sabemos também que ela se desenvolve e atua de forma particular em cada fase de desenvolvimento do indivíduo. Assim, a infância é destacada como a fase mais propícia para o início ao incentivo e

desenvolvimento da fantasia e da imaginação, visto o encantamento que proporcionam à criança, quase de forma natural.

No entanto, uma reflexão é necessária: quanto mais experiências acumuladas, quanto mais conhecimento e leituras feitas, mais a imaginação se alimenta de ideias proporcionando assim a sua expansão.

A imaginação alimenta-se de ideias, experiências, sonhos, palavras, imagens, histórias, músicas, poesias, de tudo o que instiga, favorece a formação de novas idéias, novas histórias, novos sonhos, novas palavras, fazendo renascer o próprio sentido da vida.

Favorecendo a alimentação da imaginação, Elias José (2007) diz:

Como é maravilhoso alimentar o menino que fui, de tal maneira com muito afeto, poemas e histórias. Poemas e histórias sobretudo para crianças, mas que sirvam também para despertar o menino que dorme no coração do adulto. Por que não vivermos na mesma idade mágica da criança, para dialogar com ela e entrar no seu universo de magia e beleza?

Esse saudosismo da infância marcado pelas palavras do autor sugere que o encantamento das palavras, e a própria magia fazem-se presentes na infância, e que essa magia poderia ser buscada hoje pelo adulto como forma de viver essa infância novamente.

Deshaies (1997) afirma que a espontaneidade não deve ser dissimulada, pois o desejo intenso não é incompatível com a ciência.

O favorecimento da espontaneidade, e a forma de expressar e pensar o desejo intenso não é vista aqui como dissociada da ciência.

Elias José (2007), lembrando alguns mitos e a ideia do imaginário do ser humano, explica a vida entre o Eros e o Tânatos, e lembra

ainda que Eros é o mito da vida, do amor e da própria criação, o que se constitui como imaginário. Eros está presente:

(...) nos desejos do homem, nos sonhos, no amor, na amizade, na ligação sensitiva com a realidade, no afago, na solidariedade, no prazer estético e na capacidade de enxergar a vida sobre diversos ângulos. Eros dá energia aos cinco sentidos, sugere um inexplicável e superior sexto sentido, capaz de captar a poesia do mundo. (Elias José, 2007, p.9)

Já Tânatus é o mito da morte, e Elias José (2007) explica esse mito da morte como o impulso de destruição, a própria infelicidade, que é encontrada por nós na violência, na fome, no analfabetismo de muitos, nas crianças abandonadas pela sociedade, entre tantas outras infelicidades existentes.

Dessa forma, é que é retratada em nossa sociedade esse imaginário que permeia a cabeça de todos, polarizando-se entre o que é vida e o que é morte. O imaginário é vida quando impulsiona e deixa nascer e externar sonhos, desejos, sentimentos diversos, mas é morte, igual ao mito do Tânatus, quando nega o direito de ser criança, onde impera a infelicidade, a violência, a fome e os problemas sociais diversos, sem diálogo, com imposição, sem possibilidade de escolhas e ampliação.

A própria apologia feita agora nessa polarização faz suscitar em nós o imaginário e estabelecer relações muito diretas entre nossas experiências e os dois mitos. Pensamos na polarização do mundo entre o que é bom e o que é ruim, entre o que é vida e o que é morte, pólos opostos e existentes, contrários mas que caminham na construção do ser humano.

Quando falamos em obra literária, essa constante polarização está presente, seja nas bruxas, nas fadas, mas também nos pais, nas mães,

madrastas, padrastos, lobos, lugares, florestas, casinhas de chocolate, de brinquedo, mas sobretudo nas ações sobrenaturais ou mesmo humanas, em que o bem e o mal são partes essenciais da vida.

Bruxas, fadas, seres humanos com poderes especiais, seres sobrenaturais, deuses, encantos, o sagrado, o divino, todos esses seres encontram espaços nos contos, nos mitos, que apesar de apresentarem suas próprias características mobilizam o leitor na busca da explicação senão do seu ser, do seu passado, envolve-o em seus sentimentos e emoções o que garante a continuidade dessa busca inconstante da explicação da vida, da morte, e até da própria criação do homem.

Em nossas pesquisas direcionamos o nosso olhar mais para os contos, por estarem mais presentes no contexto escolar das crianças, no entanto, gostaríamos de esclarecer a definição do que seja mito e do que sejam os contos.

Sabendo que essa tarefa de definição do mito, separando-o do conto, não é tão fácil assim, tentaremos buscar os elementos que diferenciam esses dois tipos de narrativas.

Para Eliade (2002) o mito é uma história sagrada, que está relacionada à criação através da ação de seres sobrenaturais. E assim destaca:

(...) é esta irrupção do sagrado que funda realmente o mundo e o que faz tal como é hoje. Mais ainda: é graças a intervenções dos Seres Sobrenaturais que o homem é o que é hoje, um ser mortal, sexuado e cultural. (Eliade, 2002, p.13).

O destaque que é dado a determinados elementos do mito tem a ver com as interpretações e conhecimentos que o estudam, e sabemos que o

mito obteve interpretações de vários estudiosos, de acordo com sua área de conhecimentos, e destacamos aqui a antropologia, tentando revelar a sociedade de onde o mito provém; e a psicanálise na tentativa de revelação do inconsciente coletivo, que é partilhado pela humanidade. Mas também outros estudiosos têm as suas interpretações como: os historiadores, os estudiosos da própria mitologia, os teólogos, atendendo às linhas teóricas de que fazem parte e defendem.

Concordamos com Rocha (2001, p. 94-95) ao afirmar:

O mito, como vimos, não possui sólidos alicerces de definições. Não possui verdade eterna e é como uma construção que não repousa no solo. O mito flutua. Seu registro é o do imaginário. Seu poder é a sensação, a emoção, a dádiva. Sua possibilidade intelectual é o prazer da interpretação. E interpretação é jogo e não certeza.

E é esse imaginário que define o que lemos, que impulsiona para o jogo da sedução leitor-texto, que faz vivenciar emoções, sentimentos, colocando-nos a par das idéias do autor, envolvendo-nos e fazendo-nos leitores ávidos e envoltos no mundo de tramas, ficção, sem deixar de entender o que é real e o que é possível, mesmo no mundo de impossibilidades e teorias inexplicáveis.

E os contos? O que os diferencia dos mitos? Ou são todos iguais com suas magias, segredos, sagrados, encantos?

Bem, os contos são definidos como narrativas que falam de heróis, poderosos, mágicos, mas que são um pouco parecidos com os personagens que conhecemos, que fazem parte do nosso cotidiano. Até os seus nomes são nomes comuns, como João e Maria, algumas vezes

descrevem algo como A Bela Adormecida, Branca de Neve e os Sete Anões, entre outros.

O dicionário de Narratologia de Reis e Lopes (2000, p.76) explicita:

(...) o conto enraiza-se em ancestrais tradições culturais que faziam do ritual do relato um factor de sedução e aglutinação comunitária: das narrativas das Mil e uma noites à encenação dos encantos da comunicação narrativa no conto «O Sésamo» de M. Torga, passando pelas jornadas do Decameron, pelas fábulas, pelos contos de fadas, etc.

Poderemos dizer que nessas observações estão incluídas as narrativas contadas em rodas de ouvintes, em que contavam-se histórias diversas.

Ainda sobre o conto Reis e Lopes (2000) afirmam:

(...) o conto esteve originalmente ligado a situações narrativas elementares: nelas, um narrador, na atmosfera quase mágica instaurada pela expressão «Era uma vez...», suscitava num auditório fisicamente presente o interesse por acções relatadas num único acto de narração e que não raro tinham, para além dessa função lúdica, uma função moralizante.

Com isso, os contos instauram dupla função: a lúdica e a moralizante. Na função lúdica encontramos a diversão, o prazer, a identificação, enquanto que na função moralizante os ensinamentos morais e de valores de uma sociedade. Essas funções são empreendidas por um narrador que ao geralmente começa a história com o “Era uma vez...”.

Nessas narrações encontramos rainhas, reis, príncipes, princesas, fadas, objetos mágicos, etc., que geralmente participam de forma a resolver um problema inicial, vinculado a uma problemática de realização

interior, onde o amor é um sentimento primordial nessa realização e busca de resolução do problema encontrado, como afirmam Foster *et al* (2008, p.663):
“The story has a problem and solution.”

Podemos dizer também que os contos nessa busca de resolução de um problema, consegue resolvê-lo no final da história, e isso diferencia o conto de um mito, visto que enquanto o conto apresenta um final feliz, na maior parte dos casos, o mito apresenta um final trágico e complexo.

Ainda para Eliade (2002, p. 11):

(...) o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, Cosmo, ou apenas um fragmento (...)

Sendo assim, o mito está relacionado diretamente com uma história sagrada, em que os entes sobrenaturais são os personagens, e essa história tem a ver com a explicação da criação de uma realidade em que homens, natureza, animais passaram a dela fazerem parte.

Muitas vezes essa demarcação e diferenciação entre uma e outra narrativa é ainda discutida, visto a sua proximidade, como foi já dito pelo próprio Lévi-Strauss (1978) ao afirmar: o mito e o conto maravilhoso exploram uma substância comum, e nesse caso Propp (2006) observa que devemos entender substância como andamento da narrativa ou o próprio enredo.

E sobre essa diferenciação entre mito e conto Propp (2006) esclarece muito bem:

Há mitos construídos segundo o mesmo sistema morfológico ou compositivo do conto maravilhoso, como, por exemplo, na

Antiguidade, os mitos dos Argonautas, de Perseu e de Andrômeda, de Teseu, e vários outros. Esses correspondem, às vezes, até nos mínimos detalhes ao sistema compositivo estudado na Morfologia do conto maravilhoso. Deste modo, há casos onde o mito e conto podem coincidir quanto à forma, mas esta observação não tem caráter universal, pois toda uma série de mitos da Antiguidade não tem nada em comum com este sistema. Isto é ainda mais válido para os mitos primitivos. Os mitos cosmogónicos, os mitos sobre a criação ou a origem do mundo, dos animais, dos homens e das coisas não têm nenhuma ligação com o sistema do conto de magia e não podem nele se transformar; eles estão construídos segundo sistemas morfológicos absolutamente diferentes. Esses sistemas são numerosos, e neste aspecto a mitologia ainda tem sido pouco estudada. Onde conto e mito estão construídos segundo um sistema idêntico, o mito é sempre mais antigo que o conto.

Sendo assim, mito e conto se diferenciam, e podemos dizer que o mito está relacionado ao sagrado, a fé do povo, enquanto o conto apresenta algo fictício da realidade, uma produção artística baseada nas invenções do seu autor. No entanto, outras características do conto maravilhoso serão vistas neste capítulo e só então teremos condições de explicitar em detalhes o que realmente se configura neste tipo de conto.

É esse jogo de busca, de resolução de conflitos, de compreensão do que está escrito que impulsiona o prazer de ler, que faz o leitor viver, sonhar, sentir e conhecer mundos diversos, diferentes e aproximados do seu mundo seja o seu mundo exterior, com os mitos, ou o seu mundo interior, com os contos.

Dissertaremos um pouco sobre as especificidades do fantástico e do maravilhoso na obra literária, e como estes elementos se apresentam na literatura infantil.

Não trataremos aqui de cada aspecto de classificação de conto, mas de verificar esses elementos fantásticos e maravilhosos existentes nesses contos quer sejam clássicos, antigos, quer sejam histórias contidas hoje nas obras literárias contemporâneas dedicadas ao público infantil, mas que sejam veiculados no ambiente escolar, foco maior da nossa pesquisa.

Dessa forma, é que daremos subsídios para que possamos compreender esses elementos incluídos no contexto literário de uma forma geral, no entanto, classificaremos um a um para que possamos identificá-los e compreendê-los em nossas análises no que diz respeito a uma obra artística-literária.

2.2. POR UMA DEFINIÇÃO DO FANTÁSTICO E DO MARAVILHOSO NA OBRA LITERÁRIA INFANTIL

Anteriormente, tecemos considerações a respeito do imaginário das crianças, esclarecemos um pouco sobre os mitos, os contos e sentimos claramente a necessidade de fazermos o leitor entender qual a nossa direção conceitual em torno do fantástico e do maravilhoso na obra literária infantil, já que nossa pesquisa está direcionada para esse horizonte de magia e fantasia.

Assim é que tomamos por base conceitos teóricos aprendidos e discutidos ao longo dos anos, desde os mais remotos conceitos de teóricos e estudiosos do assunto como Todorov (2006), Propp (2006), Sartre (2002), Kafka (2002) até os mais recentes conceitos encontrados em Held (1980), Bettelheim (1998), Malrieu (1996), Mesquita (2006), Araújo (2004), entre outros

que nos impulsionam a refletir sobre o que de fato significa e representa em nosso mundo literário os termos fantástico e maravilhoso.

Fantasia e imaginação são fundamentais no processo de desenvolvimento de conceitos abstratos e do próprio pensamento, isso implica dizer que esses elementos devem ser trabalhados pela escola junto aos alunos, visto a sua importância para o seu desenvolvimento.

Munari (1987) ao citar a necessidade do desenvolvimento da imaginação e da fantasia da criança pelo adulto, explica que devemos fazer com que a criança tenha contato com maior quantidade de dados possíveis de serem conhecidos e projetados.

Na verdade, a fantasia cumpre o seu papel no desenvolvimento humano em geral, como afirma Vílchez (2005, p.64):

La fantasía cumple una función esencial en el desarrollo humano puesto que no somos sólo memoria, no sólo somos capaces de reproducir o conservar experiencias pasadas, además somos capaces de combinarlas, reelaborarlas y crear con sus hellas, guardadas en nuestra memoria, nuevos elementos, planteamientos y formas.

A partir dessa ideia do autor, podemos estabelecer um vínculo entre a realidade e a fantasia, de forma que o contexto real a fantasia faz-se presente construindo-a e transformando-a, como afirma Vílchez (2005).

Também a fantasia contém elementos da realidade transformando esses elementos e criando novas combinações, fazendo um vínculo com aspectos comuns do dia-a-dia.

Sendo assim, realidade impulsiona fantasia e fantasia impulsiona realidade. E para esclarecermos esses conceitos de fantástico, maravilhoso buscaremos em autores clássicos, inicialmente, uma fundamentação.

Por isso, que para efeitos de elucidação conceitual explicaremos um a um destes conceitos: fantástico e maravilhoso, para só então conseguirmos visualizá-los no mundo da escrita fantástica e maravilhosa que elegemos para a pesquisa: o mundo da literatura infantil.

2.2.1. Os contos maravilhosos

Ao explicarmos sobre o maravilhoso recorreremos de imediato à noção de magia, e para nós, o conceito de Chiampi (1980, p. 43) esclarece bem: “Magia, em acepção corrente, é a arte ou saber que pretende dominar os seres ou forças da natureza e produzir, através de certas práticas e fórmulas, efeitos contrários às leis naturais.”

E o que é então maravilhoso?

Para Chiampi (1980, p 48):

Maravilhoso é o “extraordinário”, o “insólito”, o que escapa ao curso ordinário das coisas e do humano. Maravilhoso é o que contém a maravilha, do latim *mirabilia*, ou seja, “coisas admiráveis” (bobas ou execráveis, boas ou horríveis), contrapostas às *naturalia* (...)

Isso tem a ver com magia, com o fato de algo ser responsável pelo que transpõe, pelo que modifica.

Chiampi (1980, p.48) apresenta ainda uma segunda acepção sobre o maravilhoso e diz: “maravilhoso difere radicalmente do humano: é tudo o que é produzido pela intervenção dos seres sobrenaturais.”

Nesse caso, os sobrenaturais existem mais como responsáveis por intervir em fatos, acontecimentos que poderiam até seguir um curso natural, no entanto, é contraposto, é modificado.

Essa modificação não se explica racionalmente, mas pela aparição de seres que não são normais e geralmente são evocados por alguém, ou aparecem para resolverem e solucionarem problemas outros.

Essa reflexão inicial já nos faz perceber a diferenciação dos mitos e contos, visto que nos mitos esses seres sobrenaturais são os próprios personagens que explicam a criação de uma realidade vivida por nós, enquanto que nos contos esses seres aparecem para solucionar situações para os personagens existentes, que geralmente têm aspectos humanos, com vidas normais, igualmente parecidas com o cotidiano nosso, que seguem um curso natural até o dia em que começam a surgir situações de conflitos que alteram substancialmente a vida desses indivíduos, e por isso precisam ser solucionadas de alguma forma.

Outros estudos sobre os contos maravilhosos foram feitos, e apresentaremos ao leitor, nesse momento, uma caracterização dos contos de magia feita a partir dos estudos de Propp (2006) em torno desses contos que originou livros traduzidos e estudados por teóricos e curiosos de todo o mundo que desejam explorar e aprofundar o tema contos maravilhosos.

Apesar desses estudos de Propp (2006) terem sido realizados já há mais de 40 anos, é o que temos de mais concreto e científico em torno dessa área tão escassa de estudos e interesses científicos, o que por Propp também é denunciado logo no início do seu primeiro capítulo do livro

Morfologia do Conto Maravilhoso quando afirma não ser vasta também as publicações científicas no primeiro terço do século passado.

Inicialmente, Propp (2006) apresenta a necessidade de se decompor um conto maravilhoso em suas partes constituintes para que se possa estabelecer comparações exatas entre si, e assim podermos comparar contos de religião, contos de mitos, etc.

Dessa forma, é que Propp apresenta o estudo das formas dos contos maravilhosos e só então ele propõe uma definição, a partir dos elementos que o compõem.

O conto maravilhoso atribui frequentemente ações iguais a personagens diferentes, o que já direciona-nos para o estudo das funções dos personagens, que representam as partes constituintes fundamentais dos contos. Propp (2006, p 22) define: “Por função compreende-se o procedimento de um personagem, definido do ponto de vista de sua importância para o desenrolar da ação.”

Propp (2006) estudou mais de 100 contos maravilhosos com enredos diferentes, tentando encontrar as repetições das partes constituintes fundamentais desses contos eleando-os para um classificação própria dos contos de magia.

O conto maravilhoso começa com uma situação inicial, onde são apresentados os elementos da família, ou o futuro herói, muitas vezes indicando simplesmente o seu nome e a sua situação.

Apresentada a situação inicial vêm as funções, que Propp identificou e classificou da seguinte forma:

- I- Afastamento – Um membro familiar se afasta de sua casa, seu lar

- II- Proibição – Ao herói é imposto uma proibição
- III- Transgressão – Há uma transgressão da proibição anterior
- IV- Interrogatório – O antagonista interroga, tentando obter uma informação
- V- Informação - O antagonista recebe as informações solicitadas que têm a ver com a sua vítima
- VI- Ardil - O antagonista tenta enganar sua vítima para apoderar-se dela ou de seus bens
- VII- Cumplicidade – A vítima se deixa enganar, ajudando assim, involuntariamente, seu inimigo
- VIII- Dano – O antagonista provoca um dano ou prejuízo a um dos membros familiares
- IX- A. Carência – Falta alguma coisa a um membro da família, ele deseja obter algo
- X- Mediação, momento de conexão – É divulgada a notícia do dano ou da carência, faz-se um pedido ao herói ou lhe é dada uma ordem, mandam-no embora ou deixam-no ir
- XI- Início da reação – O herói aceita ou decide reagir
- XII- Partida – O herói deixa a casa
- XIII- Primeira função do doador – O herói é submetido a uma prova; a um questionário, a um ataque, etc., que o preparam para receber um meio ou um auxiliar mágico
- XIV- Reação do herói – O herói reage diante das ações do futuro doador
- XV- Fornecimento – O meio mágico passa às mãos do herói
- XVI- Deslocamento – O herói é transportado, levado ou conduzido ao lugar onde se encontra o objeto que procura

- XVII- Combate – O herói e seu antagonista se defrontam em combate direto
- XVIII- Marca, estigma – O herói é marcado
- XIX- Vitória – O antagonista é vencido
- XX- Reparação de danos ou carência – O dano inicial ou a carência são reparados
- XXI- Regresso – Regresso do herói
- XXII- Perseguição – O herói sofre perseguição
- XXIII- Salvamento, resgate – O herói é salvo da perseguição
- XXIV- Chegada incógnito – O herói chega incógnito à sua casa ou a outro país
- XXV- Pretensões – Um falso herói apresenta pretensões infundadas
- XXVI- Tarefa difícil – É proposta ao herói uma tarefa difícil
- XXVII- Realização – A tarefa é realizada
- XXVIII- Reconhecimento – O herói é reconhecido
- XXIX- Desmascaramento – O falso herói ou antagonista ou malfeitor é desmascarado
- XXX- Transfiguração – O herói recebe nova aparência
- XXXI- Castigo – O inimigo é castigado
- XXXII- Casamento – O herói se casa e sobe ao trono

As 7 (sete) primeiras funções são consideradas como partes preparatórias do conto maravilhoso, ou seja, a iniciação ao conto, necessárias para que aconteça. A oitava função que é a função do dano é considerada a função que dá movimento ao conto maravilhoso, pois tudo passa a acontecer a partir do dano causado.

Todas as 31 (funções) do conto se interligam e ao mesmo tempo se desprendem, mas fazem parte de um mesmo eixo.

No entanto, ao estudar e dissecar os contos da forma como fez, Propp não definiu o conto maravilhoso preenchendo todos esses aspectos, nem sequenciais, nem lineares. O que ele propõe é uma sistematização de argumentos, personagens, ações, funções dos personagens que estão presentes e que podem dar um delineamento sobre a especificidade do conto maravilhoso.

Isso não quer dizer que todo conto para ser considerado maravilhoso teria de obedecer a todas as características aqui apresentadas, mas pelo menos uma boa parte delas.

Propp (2006) também destacou essas funções em possíveis agrupamentos, uns em pares: proibição – transgressão; interrogatório – informação; combate – vitória; perseguição – salvamento etc.; outros em grupos: o dano, o envio, a reação, a partida do lar estão agrupados no nó da intriga. E fora isso, algumas funções se apresentam sozinhas, isoladas como a partida, o castigo, o casamento.

Além das funções, partes essenciais onde se constrói a ação dos contos, e por isso determinam o desenvolvimento da trama, existem outros elementos também importantes para a formação dos contos.

Dentre esses elementos **as informações** que transitam no desenvolvimento do conto é de fundamental importância pois ligam as funções umas às outras. Como exemplifica Propp (2006, p. 69):

A informação pode intercalar-se entre as mais variadas funções. Por exemplo: a princesa raptada envia a seus pais um cachorrinho com uma carta na qual indica que poderia ser

salva por Kojemiaka (vínculo entre o dano causado e o envio do herói, A e B). Assim o rei *toma conhecimento* da existência do herói. Esta informação que concerne ao herói pode ser colorida com diferentes matizes efetivos. As calúnias dos invejosos constituem uma de suas formas específicas (“ele se vangloria” etc.); como consequência, ocorre o envio do herói.

Além desse aspecto citado, a informação também pode tomar forma de diálogo, que se dirige também a alguém, e isso faz com que percebamos que todos esses aspectos da informação têm um só objetivo: o de fazer com que um personagem tome conhecimento de algo, alguma coisa, através de outro personagem.

A informação, geralmente conseguida pelo antagonista, é que faz com que este busque chegar à sua vítima e tentar enganá-la para assim ficar à frente dos seus objetivos.

Propp (2006) também identifica elementos de ligação em casos de **triplicação**, seja um bordão, um novelo, ou outro objeto mágico, que faz com que algo se repita, e por três vezes aconteça até que se chegue ao objetivo final.

Essa triplicação se faz bem presente em desejos, solicitações dos personagens, bem como em ações necessárias ao desenrolar da trama e envolvimento do leitor.

A motivação, entendida por Propp como razões ou objetivos que levam os personagens a realizar uma ou outra ação, também está presente nos contos maravilhosos, e é destacada pelo autor como a tomada de consciência do que falta, de uma necessidade ou carência inicial, que se

manifesta depois dessa consciência e também através da intervenção de personagens que mediam essa busca, essa procura por algo.

No conto, existem 7 (sete) personagens básicos distribuídos em esferas de ação:

1. A esfera de ação do Antagonista (ou malfeitor) compreende: o dano, o combate e as outras formas de luta contra o herói, e a perseguição;
2. A esfera de ação do Doador (ou provedor), diz respeito a preparação da transmissão do objeto mágico e o fornecimento do objeto mágico ao herói;
3. A esfera de ação do Auxiliar compreende o deslocamento do herói no espaço, a reparação do dano ou da carência, o salvamento durante a perseguição, a resolução de tarefas difíceis, e a transfiguração do herói;
4. A esfera de ação da Princesa (personagem procurado) e Seu Pai compreende a proposição de tarefas difíceis, a imposição de um estigma, o desmascaramento, o reconhecimento, o castigo do segundo malfeitor e o casamento;
5. A esfera de ação do Mandante que inclui somente o envio do herói;
6. A esfera de ação do Herói é a sua partida para realizar a procura, a reação perante as exigências do doador, e a realização do casamento;
7. A esfera de ação do Falso Herói diz respeito à partida para realizar a procura, a busca, a reação perante as exigências do doador, sempre negativa, e as pretensões enganosas.

Dessa forma, temos cada esfera de ação dos personagens básicos, mas não devemos esquecer que outros personagens existem e geralmente são chamados de auxiliares, que podem até cumprir funções que

são específicas do herói, entre os atributos do auxiliar o mais conhecido é a sua sabedoria profética.

Assim é que Propp (2006, p.36) passa então a definir o conto como:

(...) todo desenvolvimento narrativo que, partindo de um dano (A) ou uma carência (a) e passando por funções intermediárias, termina com o casamento (W^o) ou outras funções utilizadas como desenlace. A função final pode ser a recompensa (F), a obtenção do objeto procurado ou, de modo geral, a reparação do dano (K), o salvamento da perseguição (Rs) etc. A este desenvolvimento damos o nome de sequência. A cada novo dano ou prejuízo, a cada nova carência, origina-se uma nova sequência. Um conto pode compreender várias sequências (...).

Outros tantos elementos do conto são examinados minuciosamente por Propp, no entanto, acreditamos que as classificações e explicações aqui relatadas já nos esclarece e possibilita fazer com que ao contemplar os contos, os mitos, ou outras formas narrativas, possamos identificar nesse misto de variedades literárias as formas, o contexto e os personagens atuantes dos contos de magia.

É nossa intenção fazer com que a identificação dos personagens, suas funções, esferas de ações, reconhecimento dos auxiliares mágicos, entre outros elementos próprios dos contos maravilhosos, sejam capazes de sensibilizar vocês, leitores, a compartilharem conosco do momento mágico, encantador e maravilhoso desses contos que nos introduz num mundo em que o possível acontece e o impossível também, no entanto, existem elementos ativos, que fazem acontecer a trama, que estão atrelados às suas funções de tal forma que fica evidente a compreensão de cada um personagem, de cada

ação e o porquê dessa ação se torna nítido e envolve cada um de nós, leitores de contos, na perspectiva de ver acontecer o final que mesmo esperado e previsível é um final envolvente e que possibilita ao leitor ser feliz e ser capaz de voltar a ler.

Ao falar da importância desses contos para a criança, Benjamin (2005, p. 58) relata:

(...) A criança consegue lidar com os conteúdos do conto maravilhoso de maneira tão soberana e descontraída como o faz com retalhos de tecidos e material de construção. Ela constrói o seu mundo com os motivos do conto maravilhoso, ou pelo menos estabelece vínculos entre os elementos do seu mundo (...).

Entendemos porquê os autores consideram esses contos maravilhosos, no sentido de envolvimento, de fazer transitar um mundo próprio, com suas leis, uma trama envolvente e um final feliz, mas também capaz de suscitar a imaginação, possibilitar expandir horizontes, fazer vivenciar um mundo desconhecido e diferente, mas que estabelece, acima de tudo, relações com um mundo vivido pelo leitor, em que as aspirações, expectativas são satisfeitas pelos personagens visando um final desejável e possível que é o da obtenção do objetivo inicial e pretendido, o que possibilita a todos um mundo de consequências felizes.

Se esse mundo encanta, convida o leitor a ler, voltar a ler, e acima de tudo, gostar do que ler, então esse mundo deve estar presente nas salas de aula, nas escolas das nossas crianças, para que assim possamos experienciar momentos literários mais felizes do que os que estamos vivendo

hoje. Mas sobre isso falaremos novamente em nossas análises, aqui coubermos apenas relatar e fazer entender que mundo literário maravilhoso era esse.

2.2.2. O fantástico mundo literário

No senso comum o termo “fantástico” está ligado a noção de algo espetacular, fantasioso, inexistente até, seja na literatura, em alguma expressão ou forma artística, seja no cotidiano dos acontecimentos vivenciados.

Fantástico tem representado para nós uma forma de ver o mundo diferente, de ver algo que *está atrás de*, ou *na frente de*, mas que não é real, não é possível, no entanto envolve e faz com que fiquemos curiosos para descobrirmos e até quem sabe entrarmos nele.

Essa é a leitura que faz o senso comum sobre o fantástico, mas veremos que outras leituras são possíveis de fazer e são mais aprofundadas teoricamente, e é para isso que estamos aqui agora.

No entanto, inicialmente mostraremos alguns conceitos veiculados nas esferas escritas sobre o fantástico.

Ceserani (2004) apresenta algumas definições sobre o fantástico a partir de uma coletânea de autores/teóricos que estudaram o tema.

É assim que recolhe de Pierre-Georges Castex, francês pioneiro da literatura fantástica a seguinte definição:

O fantástico não se confunde com as histórias de invenção convencionais, como as narrações mitológicas ou os contos de fadas, que implicam uma transferência da nossa mente (un *dépaysement de l'esprit*) para um outro mundo. O fantástico, ao contrário, é caracterizado por uma invasão repentina do mistério no quadro da vida real; está ligado, em geral, aos

estados mórbidos da consciência, a qual, em fenómenos como aqueles dos pesadelos ou do delírio, projeta diante de si as imagens das suas angústias e dos seus horrores. “Era uma vez”, escrevia Perrault; Hoffmann, por sua vez, não nos transfere de subido para um passado indeterminado, ele descreve as alucinações cruelmente presentes de uma consciência desorientada e cujo caráter insólito se destaca de modo surpreendente sobre um fundo de realidade bastante familiar. (Castex apud Ceserani, 2004, p. 47).

Castex ao definir o fantástico, explica-o enquanto capaz de, num tempo presente, expor, projetar a si mesmo, ou de si mesmo a forma como se encontra a sua consciência. Dessa forma, num fundo real, de caráter conhecido as alucinações se fazem presente mostrando assim angústias, horrores da mente humana.

Para Roger Caillois (apud Ceserani, 2004) que estudou o fantástico presente não só nas artes mas também em elementos da natureza, o fantástico seria a manifestação de um escândalo, uma ruptura do mundo conhecido, da ordem reconhecida. E ainda explica:

O fantástico significa violação de uma regularidade imutável (...) O procedimento essencial do fantástico e a *aparição*: é o que não pode aparecer mas aparece, em um ponto e instante precisos, no coração de um universo perfeitamente peculiar em que se pensava, sem razão, que o mistério tivesse sido eternamente banido. Tudo parece como hoje e como ontem: tranquilo, banal, sem nada de insólito, e eis que, ou insinuando-se lentamente, ou surgindo de súbito, se manifesta o inadmissível. (Caillois apud Ceserani, 2004, p.47).

Sendo assim, o fantástico não substitui o existente, mas aparece de forma misteriosa nesse mundo real, violando algo que parecia imutável e normal.

Louis Vax procurou compreender o conflito entre o real e o possível, e fala da relação do fantástico com a sedução:

Para se impor, o fantástico não deve somente fazer uma irrupção no real, mas precisa que o real lhe estenda os braços, consinta com a sua *sedução* (...) O fantástico ama aparecer a nós, que habitamos o mundo real no qual nos encontramos, de homem como nós, postos repentinamente na presença do inexplicável. (Vax apud Ceserani, 2006, p. 47)

Assim, Vax expõe a sedução como fator de conquista do real. O real é seduzido pelo fantástico, que não sendo explicável, irrompe, de forma repentina, a realidade em que nos encontramos.

Para Held (1980) o conto fantástico seria a transformação do universo à sua vontade, realização dos sonhos humanos, mas também com explicações da vida cotidiana, sendo assim expressão de desejos, inquietudes e dos problemas humanos.

Por mais extraordinária, diferente e estranha que possa parecer o conto fantástico deve trazer, em sua essência, algo que possa ser vivenciado pelo ser humano na busca de si mesmo, traduzindo assim as suas vontades, angústias, desejos conscientes ou inconscientes.

Se os desejos, as vontades, e até mesmo a identificação da vida do ser humano encontram-se presentes nas histórias fantásticas, então o real é a base de sustentação desses contos, visto estar presente para a compreensão dos personagens, do contexto em que vivem e até mesmo do aparecimento de seres estranhos e irreais.

A fronteira real-irreal está numa demarcação pequena e quase invisível, e existe numa possibilidade de convenções, verdades e coerência psicológica dos personagens das histórias.

No entanto, elegemos as idéias de Todorov (2006) estudioso do fantástico que de forma clara e sistematizada coloca-nos a par do que seja o fantástico, e ainda o separa de outros gêneros da literatura como o maravilhoso já discutido por nós no início deste capítulo.

Todorov ao construir a sua definição de fantástico passa por alguns outros elementos conceituais de gênero e situa-o entre o gênero estranho e maravilhoso.

Para Todorov (2006) o fantástico ocorre na incerteza, na hesitação entre as leis conhecidas como naturais e o sobrenatural, que seria o que transgride essas leis já existentes e aceitas por todos.

Dessa forma, a hesitação do leitor é a primeira condição da existência do fantástico. Um outro elemento que também pode ser considerado importante para a compreensão do gênero fantástico é a interpretação, ou seja, a forma de ler do leitor que leva a imaginar o que o texto contém.

Ainda para a definição do fantástico três condições devem existir, segundo Todorov (2006, p.38-39):

Primeiro, é preciso que o texto obrigue o leitor a considerar o mundo das personagens como um mundo de criaturas vivas e a hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados. A seguir, esta hesitação pode ser igualmente experimentada por uma personagem; desta forma o papel do leitor é, por assim dizer, confiado a uma personagem e ao mesmo tempo a hesitação encontra-se representada, torna-se um dos temas da obra; no caso de uma leitura ingênua, o leitor real se identifica com a

personagem. Enfim, é importante que o leitor adote uma certa atitude para com o texto: ele recusará tanto a interpretação alegórica quanto a interpretação “poética”. Estas três exigências não têm valor igual. A primeira e a terceira constituem verdadeiramente o gênero; a segunda pode não ser satisfeita. Entretanto, a maior parte dos exemplos preenchem as três condições.

Expondo assim as características do fantástico, Todorov deixamos perceber, na primeira característica, a ambiguidade instituída quando se tem personagens vivas que seguem uma explicação natural, enquanto por outro lado seres sobrenaturais que fogem a qualquer explicação anterior. Na segunda característica apresentada, a personagem no texto tem o papel do leitor, e é aí que a hesitação se faz presente, personificada na obra pela personagem que aprecia no próprio texto os acontecimentos narrados. Enfim, a terceira característica retrata a posição do leitor para com o texto fantástico que como tal deve lê-lo como o gênero que é, e não com posições antagônicas e explicativas de outras formas de leitura: como a alegórica que implica na existência de duplo sentido para as mesmas palavras, e esse duplo sentido já está explicitamente colocado no texto; e como a poesia em que as frases são combinações semânticas, em que o fantástico dela se afasta.

É assim que no fantástico a ambiguidade está presente, as palavras evocam incertezas, através principalmente de locuções introdutivas que modificam a relação do sujeito da enunciação com o enunciado. A incerteza, a dúvida, o papel do verbo no tempo imperfeito dá também um sentido parecido, como por exemplo as expressões: “Amava alguém”; “Acreditei cair...”, deixam a incerteza, a imprevisão, a suspeita no leitor e

causa-lhe a hesitação entre o que realmente está dito, e a certeza dessas palavras ditas.

Sem essas locuções, o mundo maravilhoso surgiria em seu esplendor magnífico, sem ligação com a realidade rotineira, no entanto, as locuções presentes mantêm os dois mundos em ação, como afirma Todorov (2006, p.44): “O imperfeito, além do mais, introduz uma distância entre a personagem e o narrador, de tal modo que não conhecemos a posição deste último.”

No entanto, se o leitor, ou a personagem, toma outra postura e decide que as leis da explicação do real devem permanecer intactas, explicando os fenómenos que ocorrem e encontram-se envolvidos na história, a obra está relacionada ao género “estranho”, e não ao fantástico.

De outra forma, também se o leitor admite novas leis da natureza em que o fenómeno apresentado se explica, então o género passa a ser o maravilhoso.

Entendemos assim que o fantástico está localizado exatamente entre os limites dos géneros: maravilhoso e estranho.

Explicando melhor essa localização do género fantástico, Todorov (2006, p.49) diz:

A definição clássica do *presente*, por exemplo, descreve-o como um puro limite entre o passado e o futuro. A comparação não é gratuita: o maravilhoso corresponde a um fenómeno desconhecido, jamais visto, por vir: logo, a um futuro; no estranho, em compensação, o inexplicável é reduzido a fatos conhecidos, a uma experiência prévia, e daí ao passado. Quanto ao fantástico mesmo, a hesitação que o caracteriza não pode, evidentemente, situar-se senão no presente.

Essa ligação do fantástico com o presente remete-nos à ficção envolvente e atraente dos nossos dias, em que fatos, mundos conhecidos são transpostos para elementos fantásticos que faz com que o leitor seja inserido, e interaja cada vez mais com obras literárias diversas, até mesmo vindas de países distantes, com culturas e vivências diversificadas.

São esses géneros colocados aqui e presentes nas obras literárias sejam de autores clássicos como os Irmãos Grimm, Charles Perrault, Andersen, Kafka, Lewis Carrol, entre outros, como também nos autores de literatura infantil de hoje, que fazem parte da rotina da sala de aula, dos bancos escolares, dos espaços de leitura das escolas públicas do Brasil e de Portugal.

No entanto, como os contos de fadas estiveram e estão presentes na leitura e na escuta das crianças é que dedicamos uma parte deste capítulo a eles como forma de saudosismo, e ainda como forma de evocá-los num mundo muito próximo e atual, em que muitos estudos se voltam para a compreensão e análise desta forma literária, tentando perceber como se dá a identificação do leitor e até mesmo a resolução de conflitos interiores tão analisados pela psicanálise, e por nós, educadores.

2.3. OS CONTOS DE FADAS ESTÃO VIVOS?

Fadas, bruxas, duendes, princesas, príncipes, sapos, pai, mãe, filha e filho são algumas das personagens encontradas por nós nos contos de fadas. Realidade, fantasia, ficção, factos misturam-se nesse fantástico mundo do imaginário.

Os contos de fadas, essas narrativas maravilhosas e que há muito tempo encantam e despertam interesses dos mais diversos tipos de leitores, principalmente o público infantil é o nosso objeto maior de discussão nesse capítulo.

Sabemos que é essa mistura de fatos reais e imaginários que faz o leitor ficar motivado a ler e reler os contos, envolvendo-o, seduzindo-o e fazendo-o um leitor assíduo e reflexivo deste tipo de obra literária.

Compartilhamos do posicionamento de Held (1980) quando nos afirma que uma história fantástica de maneira alguma nos interessaria se não nos ensinasse algo sobre a vida dos povos e dos seres, reunindo assim, as nossas preocupações, os nossos problemas, informando ainda sobre o coração no sentido mais humano, tornando-se um documentário do ser.

Podemos dizer que os contos de fadas têm origem a partir de acontecimentos reais que o povo recolheu e guardou e que foram transmitidos de geração a geração através da tradição oral, ou seja, eram contados em rodas de conversa, que tinham como participantes adultos, homens e mulheres, bem como crianças, meninos e meninas.

Segundo Góes (1984), os contos não são apenas histórias criadas, mas histórias que retratam momentos reais vividos pelos povos. É por isso que problemas como riqueza, pobreza, poder, trabalho, rivalidade e conflitos familiares são caracterizados em quase todas essas narrativas.

Durante a Idade Média os contos proliferaram-se, dando origem a histórias em que prevaleciam as figuras de reis, rainhas, camponeses, príncipes, princesas e castelos. Esses contos apresentavam-se de forma oral,

em várias reuniões sociais, em que os adultos estavam presentes levando consigo as crianças que também ouviam as histórias contadas.

Essas narrativas, feitas para adultos inicialmente, passaram a envolver também as crianças o que deu a classificação de obra literária infantil, e por isso, até hoje tratada como tal, principalmente em leituras realizadas nas escolas, nos lares e em outras instituições.

Esses contos que falam de princesas, príncipes, reis, rainhas, castelos perpetuam-se, atravessando milénios, fronteiras geográficas, ultrapassando espaço e tempo, mostrando toda a força e a perenidade do folclore dos povos, uma vez que trazem nesse fantástico mundo, um mundo de fatos reais, em que os personagens vivem conflitos, emoções reais, associados à vida normal do ser humano.

Conforme expressa Abramovich (1997, p. 120):

os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso; um universo que denota a fantasia, partindo sempre de uma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu(...).

As emoções vividas pelos personagens das histórias narradas nos contos são diversas e também podem ser relacionadas com as experimentadas pela criança em sua realidade, sejam as emoções ocasionadas pelos medos: como o medo do que não se conhece e o medo do escuro, bem como outras causadas pelos sentimentos de rivalidade, amor, raiva, rejeição, orgulho, vaidade, entre tantos outros vividos pelos seres humanos em seu cotidiano.

Ainda falando sobre essas emoções despertadas nos contos de fadas, Araújo (2004) afirma que, além deste despertar de emoções que são

intensas, e que estão presentes no mundo infantil e adulto, são os próprios contos tematizações dessas emoções, e permitem exorcizar as angústias e os medos. Com essa capacidade de fazer ouvir os grandes temas permanentes da humanidade os contos de fadas tornam-se encantatórios e por isso chamam os ouvintes, prendendo-os e consolando-os, deixando os leitores e ouvintes em paz e harmonia consigo mesmos.

Essa particularidade dos contos em proporcionar a interação de fatos da realidade juntos ao mundo fantástico, faz com que o leitor estabeleça uma relação entre texto e contexto, entre o real e o fictício, pois ao vivenciar as experiências dos personagens (elementos fantásticos), também vivenciam as suas experiências do dia-a-dia, o que torna essa leitura significativa, visto que é significativo aquilo que conseguimos relacionar com a vida, com o eu de cada um.

Muitas têm sido as preocupações dos professores, principalmente os que estão diretamente ligados ao ensino da língua, sobre a formação de leitores e conseqüentemente a leitura significativa, motivando inclusive o surgimento de congressos, eventos nacionais e internacionais apenas sobre esse tema.

Por muito tempo a leitura na escola e seu processo de aquisição inicial dava-se de forma mecânica e fragmentada, adotando uma visão errônea e tradicional de ensino que valorizava mais a aquisição do domínio dos códigos oral e escrito do que a própria compreensão do aluno.

No entanto, educadores, professores, profissionais do ensino perceberam que esta concepção mecânica de leitura era uma concepção inadequada. Essa percepção deu-se principalmente, a partir de pesquisas

geradas em torno do alto índice de contingente de alunos que concluíam o ensino médio e chegavam à faculdade demonstrando uma considerável dificuldade para interpretar textos e expor com criticidade sua opinião, limitando-se apenas ao que estava exposto no texto de forma clara, sem discutir, analisar e formular ideias próprias sobre o assunto em questão.

As instituições educacionais, através de seus profissionais, refletiram sobre o que estava acontecendo, tentando reverter o quadro já existente, através de palestras, estudos e outros eventos geradores de discussões sobre o tema, a fim de redirecionar a prática pedagógica.

Atualmente, sabemos ser necessário e urgente o redirecionamento da prática pedagógica, devendo passar por uma promoção de leituras significativas que permitam ao aluno buscar as várias interpretações, os significados omitidos no texto, a ligação com outros textos, além do que está sendo lido, o referencial de leituras anteriores do leitor e sua ligação com o texto atual, bem como outras práticas que possibilitem a compreensão do texto lido e sua importância para a leitura de universos mais amplos.

Sobre isso afirma Azevedo (2002) que ao nível das práticas, a instituição escolar não deve limitar-se a mimetizar comportamentos linguísticos já dominados pela criança, mas deve permitir o exercício de comportamentos verbais alternativos, mais elaborados e cada vez mais complexos. Os aspectos instrumentais enfatizados de forma exagerada e a relegação para o segundo plano de outras dimensões que também são importantes nos usos da língua, como a imaginação, o jogo, o sonho, a fantasia põem em causa a relação afetiva e lúdica que logo cedo a criança estabelece com ela, tornando-se um

fator de inibição do acesso à literatura, o que dificulta a formação do leitor na escola.

Dessa forma, entendemos que a escolha do texto a ser lido pelo aluno, bem como a forma de condução das aulas de leitura são importantes para o professor no cumprimento do seu papel.

Segundo Venturelli (1992, p. 73) o texto literário vai além, pois tem uma função importante também na transformação social e política de um povo, uma vez que “faz os homens mais sensíveis e estimula a imaginação. Além de... criar gente inconformada com a realidade.”

Para nós, os contos de fadas estão enquadrados nessa categoria de texto significativo e por isso direcionamos nossos estudos em torno desses textos literários.

Inicialmente discorreremos um pouco sobre a nossa compreensão em torno da leitura para a partir daí tratarmos dos contos e suas relações fantásticas entre o que é real e o que é fantasia.

Quando falamos em leitura geralmente vem a ideia de decifração de códigos escritos, o que nos remete a concepção de que saber ler é ser capaz de ler palavra por palavra de um texto escrito.

Essa visão da leitura enquanto domínio do código escrito tão somente, foi disseminada pelo ensino tradicional que tinha como eixo norteador a concepção empirista – que historicamente vem direcionando as representações sobre o que é ensinar, quem é o aluno e o quê e o método de ensino – e está expressa em um modelo de aprendizagem conhecido como o de estímulo-resposta¹⁴. Esse modelo educacional define a aprendizagem como

¹⁴ Os objetivos da aprendizagem estão diretamente relacionados com as respostas que se quer obter, Os professores seriam os próprios construtores dos comportamentos dos seus alunos,

a substituição de respostas erradas por respostas certas, a partir de motivações externas ao ser humano.

Com isso, a hipótese subjacente a essa concepção é a de que o aluno precisa memorizar e fixar informações – as mais simples e parciais possíveis e que devem ser acumuladas com o tempo.

Essa forma de entender o processo ensino-aprendizagem está relacionada à ideia de que as crianças devem inicialmente fazer uma leitura mecânica para depois conseguir realizar uma leitura compreensiva, com significado. Com isso, os alunos passam a acreditar que:

(...) o significado deveria ser sua última preocupação, que o sentido cuidará de si mesmo desde que leiam as palavras corretamente em vez de o sentido facilitar a identificação das palavras. (Smith, 1991, p. 183).

Para nós, saber ler não encerra a leitura estática do texto, e por isso a nossa visão de leitura como uma atividade em que se admitem as várias interpretações, o desvendar dos significados omitidos no texto, a busca da consciência do ser no mundo, estabelecendo assim uma relação ampla com o texto e uma ação mediadora entre o ser humano e o presente, que passando a compreender o seu passado pode atuar no seu presente e criar expectativas em torno do que deseja para o seu futuro.

Entendendo o ato de ler dessa forma, é que Colomer (2003) defende a ideia de ler como descobrimento, compreensão, não memorização de cada coisa.

No Brasil, estudos em torno da leitura e do processo ensino-aprendizagem enquanto um processo dinâmico, ativo e construído pelo aluno

num programa de controle de comportamento, entendido como um produto de reforçamento, segundo Bigge (1977)

também, fizeram surgir propostas reflexivas como as dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1997, p. 53) que definem a leitura como:

(...) um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: característica do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura, constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez, nem proficiência.

Sendo assim, os PCN avançam na compreensão da leitura e no resgate do papel da escola enquanto agente de produção ativa do conhecimento.

Uma concepção de leitura voltada para a interação do leitor com o texto, compreende o leitor como dotado de habilidades cognitivas e inserido em práticas sociais e, portanto, um ser dinâmico, e ativo.

A leitura vista como compreensão, envolve um conjunto de habilidades que interagem linguagem e pensamento. Assim, precisamos conhecer os aspectos psicológicos e linguísticos dos indivíduos ao interagirem com o texto.

A percepção, a memória, o raciocínio, a imaginação e a linguagem são os aspectos cognitivos mais ressaltados nos estudos que

reconhecem a leitura como atividade de compreensão, que integra leitor e texto num processo ativo de atribuição de significações.

Como afirma Marchuschi (1996, p. 74): “a compreensão é uma atividade criativa e não simplesmente uma recepção passiva. Compreender textos não é simplesmente reagir aos textos, mas agir sobre os textos.”

Assim, é necessário que o leitor seja entendido como capaz de compreender o texto a partir de idéias que já traz consigo compartilhando e interagindo com as idéias do autor.

Compartilham com essa idéia Spinillo e Roazzi (1998) quando afirmam que para se compreender um texto faz-se necessário a construção de significados, relacionar os enunciados, integrando-os, fazendo inferências, reconhecendo e selecionando informações relevantes e acionando conhecimentos de mundo e conhecimentos linguísticos.

No entanto, apesar dessas várias reflexões feitas pelos mais diversos teóricos no que diz respeito aos estudos direcionados para o processo ensino-aprendizagem como Vigotskii (1998), Ferreiro (2000), Freire (1996), Teberosky (2003), que entendem esse processo como dinâmico, ativo e participante, bem como no que diz respeito especificamente à área de leitura e formação de leitores tratada aqui, dentre eles: Azevedo (2006), Zilberman (2003), Sardinha (2005), Kleiman (1999), Smith (1991), Colomer (2005) e Mendonza Fillola (2004), não temos presenciado uma escola atenta a uma mudança substancial nas práticas pedagógicas em torno da formação do aluno/leitor e da importância da complexidade dessas práticas e seu contexto.

Além disso, os livros escolares oferecidos aos alunos, possíveis leitores, infelizmente não acompanham as novas mudanças educacionais, pois

têm absorvido em seu conteúdo textos repetitivos, resumidos, que pouco promovem a articulação do pensamento do leitor, e ainda por cima adotando as fichas de leitura que exigem uma interpretação já pré-fixada a ser copiada pelo aluno, fechando a compreensão do texto para um único aspecto pretendido pelo professor.

Assim, entendemos que as leituras realizadas na escola quase nunca correspondem aos desejos, anseios e objetivos de quem lê, e muitas vezes nem se sabe para que se lê, nem aonde se quer chegar, quando sabemos que o estabelecimento de objetivos na leitura leva o leitor a refletir, a pensar, a ter interesse em interagir com o texto, produzindo suas próprias idéias em torno do que está lendo.

Segundo Spinillo e Roazzi (1998, p.81): “A escola enfatiza mais os aspectos mecânicos da leitura e da escrita, transformando-as em um fim em si mesmas, esquecendo-se de seu sentido social mais amplo.”

Dessa forma, a escola se afasta da compreensão de leitura enquanto um processo significativo de interação entre leitor e texto. No entanto, a escola deve se preocupar em direcionar as atividades de leitura visando ajudar o aluno a pensar sobre o texto, a interagir com ele e com suas idéias anteriores, bem como fazer com que esse leitor participe, dialogue e seja também co-responsável pelas suas escolhas e preferências, diminuindo assim a unilateralidade deste processo que quase sempre é direcionado pelo adulto que cria, edita, distribui e faz circular os textos, bem como controlando também o seu consumo.

Além disso, devemos fazer com que o leitor/aluno construa uma representação mental do texto, o que envolve ensinar a fazer inferências, a

partir de conhecimentos prévios, proporcionando aprender o que está implícito, preenchendo falhas nas lacunas do texto, desenvolvendo assim suas habilidades cognitivas.

Afirmamos aqui que a escola deve respeitar também toda a bagagem de conhecimento que o aluno traz, e que não é apenas o conhecimento escolar, livresco, mas o seu conhecimento de mundo, que segundo Freire (1996) caracteriza-se como a leitura de mundo.

Ainda para Freire (1996, p.11) “a compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” Ou melhor dizendo, não se pode compreender as situações evocadas nos textos se elas forem totalmente estranhas à sua experiência com as pessoas, objetos e tudo que circunda no mundo.

O conhecimento do mundo ou o conhecimento não-visual engloba desde o domínio específico sobre algo até o conhecimento de fatos reais, do dia-a-dia, do cotidiano de cada um.

Afirmamos assim, que todos os conhecimentos armazenados por nós, em contato com o mundo em que vivemos facilitam a compreensão do texto, ou seja, ao estabelecermos relação entre o texto e contexto do aluno estamos contribuindo para que este realize uma leitura prazerosa, e perceba a vinculação existente entre a sua realidade e o que emana da leitura do texto literário.

Assim, podemos dizer que partindo de textos que façam parte do contexto pessoal do aluno, este pode desenvolver uma leitura significativa que permita criar e recriar o texto, contribuindo para uma formação mais crítica e

consciente, a partir do momento em que busca, questiona e reflete sobre o lido, fazendo relações entre a realidade e o seu mundo.

Azevedo (2002, p.329) possibilita uma reflexão sobre o desenvolvimento de uma prática de leitura na escola, quando diz:

Quando falamos em formação para a leitura referimo-nos a práticas que, sendo estimuladoras do prazer de ler, permitam uma adequada negociação do sentido entre o texto e o leitor, o que supõe interacções discursivas que, não rasurando as dimensões textuais e contextuais, não imponham o modelo de uma leitura única e monológica do fenómeno literário.

Leituras diversas, possibilitadoras de múltiplas discussões e interpretações, que dão margem ao surgimento do novo, em que o conhecimento anterior do leitor é respeitado.

Martins (1994) expõe a ideia de que o texto para ser considerado significativo deve aproximar-se dos fatores pessoais do sujeito, tanto das suas experiências vividas, como das suas necessidades e interesses. Se o que estiver escrito não estabelecer relação alguma com nenhum desses aspectos, não será passível de compreensão pelo fato de nada conseguirem transmitir.

Na perspectiva de Pontes (1998, p. 15), considerar esse aspecto de relação do texto com as experiências do leitor, transformaria a leitura:

(...) de um ato mecânico, perceptivo, em um momento significativo, em que se dê o prazer de ler, porque a criança ao ler um texto que tenha relação com suas experiências, seus interesses e suas necessidades, faz com que surjam nela ideias e uma vontade de conversar com o autor, e o fato da leitura lhe provocar isso faz suscitar um desejo de ler sempre mais, tornando o texto uma fonte inesgotável de saber sobre o seu mundo, e é isso que dá sentido ao texto: o seu uso para a vida, e não cumprir obrigações escolares.

Para que a escola desenvolva uma concepção de leitura útil e prazerosa, pode utilizar-se da narrativa literária, mais especificamente dos contos de fadas, por nós defendidos aqui como uma fonte de riqueza para propiciar momentos reais de leitura em sala de aula, constituindo-se numa atividade de reflexão, análise e reconstrução do conhecimento de mundo pela criança.

E para compartilhar conosco dessa articulação entre o real e o imaginário, Held (1980) salienta que razão e imaginação não são construídas uma contra a outra, mas, ao contrário, uma pela outra. Não é tentando excluir da infância os elementos das raízes da imaginação criadora que vamos torná-la racional. Na verdade, ao auxiliarmos a criança a manipular essa imaginação criadora cada vez com mais habilidade, distância é que possibilitaremos a sua expansão racional. E essa ajuda pressupõe a mediação do adulto, diálogo.

Dessa forma, entendemos que a leitura para ser significativa tem de estabelecer ligação efetiva entre o sujeito e o objeto lido, ou seja, o texto tem de estar coerente às suas necessidades e interesses, fazendo uma ligação entre texto e contexto, seu mundo pessoal.

Segundo Amarilha (1997), se a criança organiza-se para ouvir ou ler histórias é porque suas narrativas transmitem-lhe significados.

Nessas narrativas dos contos maravilhosos as crianças ultrapassam os limites da decodificação das palavras para uma leitura significativa, prazerosa e reflexiva, na medida em que passam a estabelecer um diálogo entre elas e a narrativa. Esse processo de diálogo com a história ocorre porque o conteúdo da mensagem envolve o leitor, respondendo às suas indagações, levando-o à descoberta do significado do texto.

Melhor dizendo, as personagens, entidades do maravilhoso (bruxas, fadas, duendes, sapos, príncipes, lobos, etc.), são colocados em situações diversas, nas quais precisam buscar e encontrar uma resposta de importância vital, chamando o leitor a percorrer e encontrar junto com eles as respostas para os conflitos que surgem e precisam ser resolvidos, como os de Cinderela com a madrasta e suas filhas rivais, como o conflito de Chapéuzinho Vermelho que se vê atormentada pela responsabilidade de defender-se e defender a avó da maldade do lobo, entre outros.

Podemos afirmar ainda que as histórias dos contos trazem fatos reais que são associados à imaginação, e através delas as crianças percorrem as emoções das situações pelas quais os personagens passam, levando-as a projetarem-se nas histórias lidas e a fazerem previsões, levantando hipóteses sobre as ações posteriores dos personagens, suscitando questionamentos e ainda estabelecerem relações entre o enredo da história lida e a realidade ficcional.

Verificamos, em experiências anteriores, um grande interesse por parte dos alunos (crianças e jovens) nos contos de fadas, como por exemplo no Programa Biblioteca Sempre Viva¹⁵ - que constata: os alunos são receptivos a hora do conto e que o número de empréstimos ultrapassa a média de 8 (oito) livros/ano por aluno; bem como no Projeto de Pesquisa intitulado: *Leitura na sala de aula das escolas públicas estaduais do Estado do Rio Grande do Norte, desenvolvido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN*¹⁶, com alunos da 4ª série do ensino fundamental, em que se constatou um

¹⁵ Programa realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN tendo como meta a dinamização da leitura em biblioteca escolar da rede municipal de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte/Nordeste do Brasil.

¹⁶ Projeto desenvolvido nas escolas públicas da Cidade de Mossoró-RN/Brasil, no ano de 2003.

enorme interesse dos alunos pelos contos de fadas nas aulas de ensino de língua portuguesa.

Talvez esse interesse aconteça também pelo que Eco (2003, p. 21) afirma ao falar dos contos: “qualquer que seja a história que estejam contando, contam também a nossa, e por isso nós os lemos e os amamos.”

Nesses contos, os leitores identificam-se, seja na menina que se perdeu, seja no desejo de amar e ser amada da Branca de Neve, seja na batalha de Cinderela contra o mal.

Dessa forma, o leitor infantil tem a possibilidade de observar os fatos vividos por esses seres maravilhosos inseridos nas histórias – mas que possuem características de dramas vividos pelo homem, pessoais e personalizados – exercitando a reflexão e compreensão, na medida em que o aluno passa a presenciar as inúmeras possibilidades do destino humano de forma simbólica, atribuindo significado à vida e ao mundo.

Sejam quais forem os seres: príncipes, sapos, princesas adormecidas ou não, rainhas boas ou más, carruagens feitas de abóboras e ratos, ou simplesmente anões trabalhadores, eles dão aos leitores possibilidades de expandirem o seu universo, de ampliarem sua visão de mundo, de vivenciarem o mundo através dos olhos de outros, sem deixar de participarem, envolverem-se nas histórias, fazendo destas a sua própria, compartilhando com outros o que parece ser tão solitário e difícil de entender: a sua própria vida.

Real e fantasia misturam-se nessas histórias para contar, ou simplesmente fazer ouvir e sonhar, nos contos que são de fadas, quem sabe

mediados pelas mãos daqueles professores que tencionam formar leitores de mundo e do texto literário.

Ainda há tempo para fazer desse passeio pela leitura um passeio encantado em que fadas, bruxas, príncipes, princesas, leitores, autores estejam debruçados sobre as narrativas e inquietos na ânsia de chegar ao fim tão esperado por todos nós: um reino de sonhos e fantasias realizadas.

Esse reino, para nós educadores, seria o reino da leitura prazerosa, da formação do leitor que ao ler vivencia o texto, questiona-o, compreende-o, discute, interage, diverge, aceita, retruca, envolve-se, busca e quer mais.

Só assim a escola cumprirá com o seu real papel de educar e formar pessoas capazes de se situarem no mundo em que vive, e ao se situarem busquem e anseiem por muito mais, vinculando fantasia e realidade, e sabendo que é possível fazer acontecer sonhos, vida, desejos, fantasias e compreensão de si mesmo.

São essas leituras clássicas e contemporâneas a quem dedicamos os nossos estudos e iremos verificar como serão utilizadas pelo público infantil e pelos educadores que o orienta.

Dessa forma, é que nosso problema maior é: Como o fantástico e o maravilhoso estão sendo utilizados na sala de aula pelo professor?

Para responder a esta pergunta breve, traçamos um roteiro para a efetivação do caminho a seguir, e é sobre esse roteiro que delinearemos o nosso próximo capítulo em que apresentamos a metodologia, os sujeitos envolvidos, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados necessários, e ainda apresentaremos como estes foram analisados.

CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO: História para contar

*“Bem (dito) ou mal (dito)
Tudo já-dito?
Há algo ainda para dizer?
Disse-me-disse
Do dito e não-dito
Quero do dizível
e do não-dizível (dês) dizer?
Ah! São tantos desejos, tantos
dizeres e sabores...
Fundamental é escolher
a quem escutar, interrogar,
dizer.*

Aquino (1996)

3.1. A LEITURA NA ESCOLA E OS MOTIVOS DA PESQUISA: uma história anterior

O percurso metodológico que traçaremos aqui para você, leitor(a), é um caminho possível, pois pode haver tantos outros caminhos, tantas outras vias de acesso tanto para estudos das ciências humanas, como também de outras áreas e ainda do nosso objeto de estudo: a leitura.

No entanto, o nosso percurso, o nosso caminhar na metodologia, na busca de dados para a realização dessa pesquisa, perpassa por uma prática de leitura na instituição escolar, especificamente na sala de aula.

E gostaríamos de inicialmente discutir um pouco sobre essa instituição denominada de escola e que é fruto de muitos olhares e muitos conflitos, mas também local estabelecido pela sociedade como espaço do saber, onde é ensinado e veiculado o conhecimento diversificado, em todas as áreas.

No entanto, o acesso ao saber aqui citado é ocasionado a partir da importante aprendizagem da leitura e da escrita. Sendo assim, é através da leitura e da escrita que os indivíduos tornam-se seres participantes e atuantes da sociedade em que vivem, e construtores da sua própria história.

Afirmamos que foi principalmente nas últimas décadas que o papel da escola tornou-se alvo de discussão e análise, principalmente no que se refere ao processo de aquisição da leitura dos nossos alunos, visto a necessidade urgente da compreensão da leitura e como possibilitadora da participação do ser humano nos avanços da sociedade contemporânea, que facilmente exclui aqueles que dela não podem participar, ou seja, aqueles que não detêm ainda o saber escrito, o saber letrado.

Para nós, é fundamental uma reflexão inicial em torno dessa instituição e do seu papel no contexto social atual, em que o ensino da leitura tornou-se o seu legado maior, o seu objetivo principal.

A educação, em seus primórdios, tem tido como alvo maior a formação do indivíduo através principalmente do desenvolvimento das capacidades cognitivas de cada um. No entanto, nem sempre essa formação era dada a todos os indivíduos por igual, mas geralmente aos inseridos em uma posição privilegiada em que a educação se revelava necessária para a sua atuação na sociedade de que fazia parte.

É assim que Zilberman (1982) afirma ser a prática da leitura promovida pela pedagogia do Séc. XVIII como forma de propagar os ideais iluministas da burguesia que, ao ascender, desejava impor à nova sociedade, que anteriormente era dominada por outra ideologia: a aristocrática. A instituição escolar torna-se o local por excelência onde o saber é transmitido e veiculado.

Valoriza-se a partir de então, o saber e o raciocínio como modos de conhecer a realidade e consequentemente de atuar sobre ela. Hoje, apesar das diversas teorias e das diversas compreensões em torno da educação,

algumas idéias já são comuns e aceites pela sociedade em geral, configurando-se inclusive como lei, em que a educação é direito de todos os cidadãos.

Esse acesso à educação através da instituição escolar possibilitará aos indivíduos participarem e serem realmente atores da sociedade em que se encontram inseridos. Para que isso aconteça, a escola deve fornecer aos seus alunos acesso aos conhecimentos que a sociedade exige, e principalmente o ensino da leitura e da escrita, primordiais ao contato com esses diversos conhecimentos que possibilitam à sociedade existir e modificar-se tendo em vista o seu funcionamento e a sua evolução.

O que seria ler nesse contexto social? Ler tem um novo significado em que o indivíduo, através do mundo transcrito no texto, passa a viver a realidade.

A leitura teve seu marco de expansão na escola, principalmente com a difusão do livro, através do aperfeiçoamento da imprensa mecânica e o barateamento do papel; com o aumento do número de formas de comunicação escrita, como por exemplo o jornal; e ainda, com o crescimento do número de gêneros literários destinados a agradar ao gosto popular.

Entendemos que essa possibilidade de acesso ao livro não só democratizava a leitura, mas permite e possibilita controle e poder dos que o têm, e isso se destaca quando proporciona uma visão crítica e atuante, em que o leitor ao se situar diante do livro, também se situe diante do mundo que ele traduz, e assim com seus significados e saberes acumulados ao longo do tempo, o leitor possa ser detentor das idéias ali apresentadas.

Além de abrir caminhos, perspectivas, novas ideias, e um posicionamento crítico diante da realidade, a leitura também pode proporcionar prazer e envolvimento, e este prazer levará as crianças leitoras a gostarem de ler, voltarem ao livros mais vezes, a procurar outros livros, bem como imaginarem conhecer lugares e pessoas jamais vistos, mas imaginados por seu pensamento, conforme afirma Bamberger (1988, p. 29):

Quando uma pessoa sabe ler bem não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países, mas também no passado, no futuro, no mundo cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesmo e aos outros.

A população brasileira, bem como a população portuguesa, em sua maioria tem um poder aquisitivo baixo, daí resultando em uma pouca formação escolar que não favorece o desenvolvimento da atividade de leitura pelas famílias em casa, tornando então a escola o lugar praticamente exclusivo para se ler.

Com essa responsabilidade, a escola precisa tornar possível um mundo de leituras diversificado, e ainda promover a leitura de forma a atrair o leitor ao livro de forma prazerosa e envolvente. Infelizmente, sabemos que geralmente a leitura apresentada pela escola e pelos professores não é atrativa, nem muito menos encantadora, muito pelo contrário tem se tornado uma leitura cansativa, estática, tendo em vista atingir algum objetivo qualquer estipulado pelo professor geralmente ligado ao conhecimento conteudista que a escola tem a cumprir.

E falar em leitura tendo em vista deveres escolares, é falar em leitura estática, mecânica, que não exige uma atividade mais complexa, o que

vai de encontro ao que Araújo (1996, p.92) afirma sobre a dinamicidade do ato de ler como:

(...) mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, quais sejam fazer previsões, inferências, categorizar, estabelecer relações e formular generalizações que possibilitam ao leitor aferir o sentido do texto. Esse processo de significação implica no uso da memória, da atenção, da imaginação e da representação desencadeadoras dos níveis mais sofisticados da abstração.

O autor dessa afirmação considera a leitura como um processo que requer um significado, uma construção de conhecimentos a partir do envolvimento do leitor com o texto lido, suas idéias, seu contexto, seus conhecimentos, sua vida.

A escola deve ser um instrumento de transformação, pois nela existe o saber, o conhecimento capaz de levar a questionamentos, discussão e compreensão do mundo que nos rodeia, e até de nós mesmos, evocando as mais profundas reflexões interiores, como já foi discutido e analisado pelos teóricos da psicanálise.

Venturelli (1992, p.73) alerta para o papel da escola nessa transformação, ao falar em sensibilidade, imaginação na leitura que:

(...) faz os homens mais sensíveis e estimula a imaginação. E homens com sensibilidade e imaginação são difíceis de se explorar, de se reprimir. Essa é a grande função da literatura: criar gente inconformada com a realidade.

No entanto, nossa experiência em pesquisas realizadas nas bibliotecas escolares da rede pública de ensino brasileira, em 1994¹⁷ e 1996¹⁸ sobre a relação desse espaço com a escola e a prática da leitura, fez com que percebêssemos que não há uma sistemática de trabalho direcionada para a leitura do texto literário, principalmente do gênero narrativo, o que fez com que sentíssemos a necessidade de conhecer como o trabalho escolar com a leitura ou com a literatura se dá na sala de aula, nas séries iniciais das escolas públicas.

Atualmente, sabemos que os dados do SAEB¹⁹ revelaram um baixo índice de compreensão de leitura nos alunos do Estado do Rio Grande do Norte. Além disso, os dados mais recentes do PISA/2003 e 2006²⁰ em Portugal e no Brasil constataram uma compreensão leitora abaixo da média dos outros países que participaram dessa avaliação.

Uma outra condição que nos aguça o desenvolvimento de estudos sobre o uso da narrativa na formação de leitores é a nossa experiência enquanto líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento²¹ que direciona as suas atividades para pesquisas que possibilitem um fazer concreto, na escola, a partir de teóricos como: Freire (1996), Smith

¹⁷ Pesquisa realizada em Natal-RN (Nordeste do Brasil) que se constituiu em uma monografia do curso de especialização em Educação, realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, em Natal-RN.

¹⁸ Pesquisa realizada em Mossoró-RN (Oeste do Estado do RN) que se constituiu em uma dissertação de mestrado.

¹⁹ Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil.

²⁰ Programme for International Student Assessment em que participam 42 países: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, Canadá, Coréia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Letônia, Liechtenstein, Luxemburgo, México, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Rússia, Suécia, Suíça, Albânia, Argentina, Chile, Bulgária, Hong Kong, China, Indonésia, Israel, Macedônia, Peru e Tailândia.

²¹ Grupo de Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, cadastrado no CNPq desde 2002.

(1991), Cerrillo (2002), Azevedo (2006), Vygotsky (1986), Silva (1986), Piaget (1987), Barthes (1973), Eco (2003), entre outros.

Outro fator de influência foram as disciplinas: “Leitura e Escrita” e “Literatura Infantil”²², ministradas na UERN, as quais estavam diretamente relacionadas com a formação de leitores, a partir de narrações e obras literárias para o público infantil, discutindo o fantástico e o maravilhoso nessas obras, o que nos faz perceber a leitura como encantamento, envolvimento, deleite e prazer.

É importante também ressaltarmos a leitura como uma atividade humana que busca compreender os significados da escrita; dessa forma, o leitor é um ser ativo que participa do processo, podendo concordar ou discordar e tirar suas próprias conclusões do texto lido.

Para Vygotsky (1986), essa atividade humana é constituída pelas relações do indivíduo com o mundo em que vive modificando a sua forma de pensar, o processo de interiorização de cada um, sendo assim fundamental a participação do aluno na sala de aula e a sua relação com sua vivência fora dela.

A leitura, vista assim como um processo, promovendo a interação entre o leitor e o texto, faz com que percebamos a necessidade de rever os procedimentos da utilização da leitura na escola, uma vez que, nesse espaço, ela tem se voltado para o cumprimento de um conteúdo, sem se despertar para as possibilidades que pode oferecer, inclusive de prazer, motivação e encantamento.

²² Disciplinas lecionadas no Curso de Pedagogia e Curso de Especialização da UERN/Mossoró.

Podemos entender esse prazer através de Barthes (1973, p.63), quando diz que:

Estar com quem se ama e pensar noutra coisa: é assim que tenho os melhores pensamentos, é assim que invento melhor o que é necessário ao meu trabalho. O mesmo se passa com o texto: ele produz em mim o melhor prazer quando consegue fazer-se ouvir indirectamente; quando, ao lê-lo, sou levado a levantar muitas vezes a cabeça, a ouvir outra coisa. Não fico necessariamente cativado pelo texto de prazer; pode ser um acto ligeiro, complexo, tênue, quase irreflectido: movimento brusco da cabeça, como o de um pássaro que não ouve o que nós escutamos, que escuta o que nós não ouvimos.

Esse envolvimento intenso e profundo do leitor com o texto torna-se prazeroso e íntimo, tanto que ocasiona pensar e envolver-se nesse pensar, buscando a absorção de todos os sentidos, o que une leitor-texto-autor, mensagens significativas, vidas entrelaçadas, e mundos diferentes expostos pelas palavras.

Algumas pesquisas realizadas, já citadas anteriormente, bem como a nossa experiência na escola fazem-nos ver claramente a preferência dos alunos/leitores pelo gênero literário narrativo. No entanto, e aí sentimos muito por isso, os professores ainda não percebem a narrativa como um conteúdo ou uma atividade significativa, como verificado por Amarilha (1997)²³ ao revelar que apenas 25% dos professores entrevistados afirmou trabalhar com literatura, e de forma assistemática.

Vários estudiosos sobre o assunto, como Colomer (2003), Held (1990), Bettelheim (1998), Young (2004) e Eco (2003) entre outros, ressaltam a

²³ Pesquisa realizada no Nordeste do Brasil, especificamente na cidade de Natal-RN, em que se trabalhou com 13,6% das escolas da rede estadual de ensino em turmas de 1ª à 5ª série, tendo sido entrevistados 15 professores de Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa).

importância dos contos na formação do leitor, visto que reúnem necessidades vitais: a busca de soluções para os problemas, a aventura, os sonhos que tornam possíveis os desejos.

As narrativas são mais agradáveis, pois como o espírito infantil, são dinâmicas, ativas, movimentadas, repletas de novidades, peripécias, fatos interessantes, situações imprevistas.

Piaget (1975) realça a importância da narrativa na construção das primeiras representações verbais. Na narrativa, a linguagem deixa de acompanhar simplesmente o ato para reconstituir uma ação passada. A palavra passa a deixar de ser parte do ato para tornar-se uma reconstituição do passado, tendo a função de representação e de comunicação.

Percebemos então, que a narrativa, além de um recurso de comunicação da criança, também é uma atividade significativa, de reconstituição, de representação, o que caracteriza uma ação do pensamento.

A estrutura da narrativa, segundo Amarilha (1997), proporciona um tipo de envolvimento emocional, no qual o leitor, ao se identificar com os personagens, passa a viver o jogo ficcional.

É nesse pensamento que Amarilha (1997, p.18) confirma que:

Acrescenta-se à experiência o momento catártico, em que a identificação atinge o grau de relação emocional, concluindo de forma liberadora todo o processo de envolvimento. Portanto, o próprio jogo da ficção pode ser responsabilizado, parcialmente, pelo fascínio que exerce sobre o receptor.

A narrativa proporciona uma relação entre as expectativas do leitor, assim ela é percebida como uma sequência de fatos que se conectam,

com causas e conseqüências esperadas, como se os enredos da vida humana, representados no texto, sempre tivessem fim.

Essa organização de sentido dos fatos que a narrativa proporciona faz com que o leitor se sinta gratificado, pois mostra uma possibilidade de sentido que uma vida pode ter.

Vivendo, mesmo que temporariamente os conflitos, confusões, angústias, alegrias, tristezas, solidão, e outros sentimentos dos personagens das histórias, o leitor multiplica as suas experiências de vida, de mundo, sem correr nenhum risco. Os personagens passam ao leitor suas experiências, sem ser preciso que o leitor as vivenciem presencialmente.

Toda essa vivência com a narrativa proporciona prazer, gosto pela leitura, significado no ato de ler, o que facilitará a leitura, e provavelmente, se consubstanciará na formação de leitores, fazendo com que a escola atinja o seu objetivo de formar leitores críticos, atuantes, capazes de dar significado ao que lêem, sendo assim autônomo e participante da sociedade em que vive.

O mundo fantástico e maravilhoso dos contos, das histórias contadas pelos pais, avós, irmãos, tias, sempre encantou as crianças e encanta até hoje os adultos, envolvendo-os na leitura literária, fazendo-os participar de mundos distantes e tão próximos, tornando-os espectadores vivos, dinâmicos, e muito atentos a todas essas histórias, aos seus personagens, aos lugares tão diferentes e tão parecidos com o seu mundo, muitas vezes apenas interior, mas seu mundo.

Essas histórias contêm linguagens, enredos, personagens vivificados pelo leitor/ouvinte atento que se identifica nas palavras ditas pelos

personagens, nos lugares falados pelo narrador, e por isso se envolve e sonha, e ouve, lê e relê livros e contos.

3.2. A HISTÓRIA DESSE CAMINHAR

Levando em conta toda essa história anterior, toda essa motivação para a pesquisa na área de leitura, levantamos uma questão que norteou e norteará ainda os nossos estudos, as nossas reflexões, as nossas pesquisas durante o processo de investigação até agora na leitura feita por você leitor(a): Como se dá a utilização do fantástico e do maravilhoso no ensino de língua portuguesa em turmas do 3º ano do Ensino Básico das escolas públicas no Brasil e em Portugal?

3.2.1. Para onde ir: os objetivos traçados

A questão foi levantada e traçamos um caminho tentando respondê-la e encontrar uma solução tendo em vista uma melhoria do que foi diagnosticado e analisado na realidade do nosso estudo.

Mas as metas têm de ser traçadas de acordo com os objetivos que queremos atingir. E é isso que apresentamos aqui, para você leitor(a) poder acompanhar conosco o percurso do caminho sem perder de vista o nosso objetivo, mas lembrando sempre do processo e das formas que utilizamos para chegar ao final dessa trajetória, que, como todo conto que encanta e que dá prazer, tem um final feliz, apesar dos obstáculos e dificuldades que se apresentam ao longo da caminhada.

Sendo assim, pretendemos refletir sobre o trabalho atual dos professores de língua portuguesa no 3º ano da rede pública dos dois países:

Brasil e Portugal, a partir da verificação da utilização do mundo fantástico e maravilhoso contido na literatura de potencial recepção infantil, para que possamos apontar alternativas de melhoria em torno do ensino da nossa língua, especificamente no que diz respeito à formação de uma competência literária.

Para isso, destacamos como objetivos específicos:

- a) identificar a relação existente entre as perspectivas do aluno e o que é trabalhado em sala de aula;
- b) possibilitar uma reflexão em torno da prática do professor a partir do uso da literatura infantil na sala de aula, bem como um despertar pelo interesse do leitor pelas leituras apresentadas, verificando a utilização do fantástico e do maravilhoso nessa faixa etária;
- c) apontar alternativas de trabalho com a leitura numa perspectiva de compreensão e significado para o leitor.

3.2.2. Como ir: a metodologia escolhida

Na trajetória em que estamos tentando construir essa história da nossa investigação precisamos fazer escolhas pela forma, e pelo traçar da caminhada.

As abordagens para a pesquisa são diversas, mas basicamente elas estão delineadas naquilo que podemos designar como o paradoxo qualitativo ou o paradoxo quantitativo. Apesar de, em alguns momentos, essas abordagens poderem estar presentes numa só pesquisa, saber diferenciá-las, no nosso trabalho, só beneficiará um olhar mais direcionado e possível de ser analisado.

Dessa forma, fizemos nossa escolha de pesquisa pela abordagem qualitativa que para Bogdan e Biklen (1991) apresentam cinco características:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, e o investigador é o instrumento principal;
2. A descrição;
3. O interesse pelo processo é muito maior do que pelos produtos e resultados;
4. A tendência a uma análise indutiva;
5. O significado como importância vital para a investigação.

Bogdan e Biklen (1991) alertam para a importância da investigação do contexto em seu ambiente natural, entendendo que o local estudado precisa ser entendido no contexto da história das instituições a que pertencem, de forma descritiva em que a palavra escrita é importante para o registro dos dados, bem como para a disseminação e análise dos resultados.

O modo como estão apresentadas e traduzidas as expectativas dos sujeitos nas atividades, procedimentos e interações construídas no dia-a-dia é mais importante para a abordagem qualitativa do que os resultados apenas.

Segundo Bogdan e Biklen (1991, p.51), os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.”

Para Stake (2007, p.65):

Uma das principais qualificações dos investigadores qualitativos é a experiência. Acrescida à experiência de olhar

e pensar normalmente, a experiência do investigador qualitativo é a de saber o que leva a uma compreensão significativa, reconhecendo boas fontes de dados, e consciente e inconscientemente testar a veracidade dos seus olhos e a robustez das suas interpretações.

Com isso, temos a certeza de que o significado do contexto estudado vai ser dado pelo pesquisador e, quanto mais informações verificadas e sujeitos envolvidos, mais análises interpretativas vão existir, e apesar da neutralidade científica ser tão mencionada nas pesquisas, o olhar do pesquisador e as suas experiências existem e fazem parte da reflexão, coleta e análise do material coletado.

A nossa escolha pela abordagem qualitativa tendo em vista uma amplitude de análise do contexto estudado, levando em conta o investigador e seu olhar, complementa-se com uma orientação sócio-histórica caracterizada por Freitas (2003, p. 27-28) da seguinte forma:

- A fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social (...).
- As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenómenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico (...)
- O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenómenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social.
- A ênfase da atividade do pesquisador situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenómenos humanos (...)

- O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa.
- O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade (...).

Por ser uma relação entre sujeitos é uma relação efetiva e contextualizada em que signos e representações precisam ser compreendidos, interpretados. O sujeito é considerado único, mas pertencente a um contexto histórico-social e relacionado a este contexto em que vive e participa.

A nossa opção de estudo dentro da abordagem qualitativa foi pelo estudo de caso que, segundo Merriam (1988), consiste na observação detalhada de um determinado contexto social, indivíduo, de documentos em uma fonte determinada ou apenas de algo que aconteceu.

Para Yin (2006, p.33): “o estudo de caso compreende um método que abrange tudo, o que o faz ser uma estratégia de pesquisa abrangente.”

Podemos afirmar, conforme Yin (2006), que o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes.

No estudo de caso lidamos com uma variedade de evidências – documentos, entrevistas e observações.

Entendemos que essa variedade de evidências possibilitarão o aprofundamento necessário à particularização do estudo, sem deixar de servirem de base para outras proposições teóricas, no entanto, não se torna

generalizável ao universo maior, o que também acontece com outras metodologias.

Ser generalizável não é a questão que colocamos aqui, mas a de aprofundamento de uma temática que necessita ser estudada, analisada para servir de base e fundamento para tomada de decisões maiores e melhores, tendo em vista uma mudança satisfatória do contexto estudado.

Concorda conosco Stake (2007), ao afirmar que os estudos de caso existem para tornar o caso compreensível, e muito se pode aprender que pode servir para outros casos também.

Elegemos o nosso estudo de caso numa perspectiva construtivista, visto que essa perspectiva pode nos dar subsídios maiores para uma pesquisa educacional, particularmente, em sala de aula.

Sobre a perspectiva construtivista do estudo de caso, Stake (2007, p.113) diz:

Seguir uma perspectiva construtivista do conhecimento não exige que o investigador evite criar generalizações. No entanto, uma perspectiva construtivista incentiva o investigador a fornecer os leitores bom material em bruto para que eles criem as suas próprias generalizações.

Nessa perspectiva encaixamos o nosso estudo de caso em que comparamos quatro realidades de escolas públicas acontecendo em dois países de mesma língua portuguesa.

Optamos por um estudo de caso comparativo, ou estudo de caso múltiplo, em que analisamos as duas realidades educacionais dos países de língua portuguesa: Brasil e Portugal.

Definimos a nossa coleta de dados inicial como observação diretiva intensiva e escolhemos como técnicas de recolha de dados: os documentos oficiais, o questionário, a entrevista e a observação. Segundo Lakatos e Marconi (1992, p. 107):

A observação utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar (...) A entrevista é uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária.

Ao utilizarmos os nossos sentidos em busca da compreensão da realidade, inserimos o nosso olhar, o nosso ser também, que não é neutro, nem opaco, mas que, como tal examina, escolhe e evidencia o que é necessário para o seu objeto.

A observação foi escolhida como técnica de coleta de dados, visto a necessidade de conhecer os procedimentos utilizados pelo professor para uma aula de literatura, como também a comprovação do que será dito pelos sujeitos nas entrevistas e nos questionários.

Freitas (2003, p.33), ao situar a observação no campo da pesquisa, afirma:

A observação, numa pesquisa de abordagem sócio-histórica, se constitui pois em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e retratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social.

Nessa perspectiva, o observador deve ser capaz de perceber além do que está dito, verificando os outros discursos presentes no contexto

estudado, pois todos estão refletindo uma realidade social da qual os sujeitos envolvidos fazem parte e, por isso, trará novos significados para a pesquisa, enriquecendo-a, dando uma visão mais aproximada do que realmente acontece, e fazendo vivo os seres ali presentes, visto que estamos investigando seres humanos e, por isso mesmo, sociais, inseridos num contexto educativo onde a diversidade existe e é dinâmica, modificada o tempo todo, o que exige cada vez mais um dinamismo e versatilidade do investigador.

Em relação à nossa escolha pela entrevista realçamos aqui as características de flexibilidade, o fornecimento de informações mais completas e a possibilidade de contato direto com o contexto do entrevistado ser indispensável nesta pesquisa.

Segundo Lakatos (1992, p.70), a entrevista é:

Um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Numa perspectiva sócio-histórica, a entrevista está caracterizada, como também a observação, numa complexidade de relações de interlocução de discursos, e, por isso, é produção de linguagem, e sobre isso Freitas (2003, p.34) observa:

(...) A entrevista acontece entre duas ou mais pessoas: entrevistador e entrevistado(s) numa situação de interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão. Não uma compreensão passiva baseada no reconhecimento de um sinal, mas uma compreensão ativa que, no dizer de Bakhtin (1988), é responsiva, pois já contém em si mesma o germen

de uma resposta. O ouvinte concorda ou discorda, completa, adapta, repensa e essa sua atitude está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso.

Dessa forma, colocamo-nos como pesquisador inserido no contexto social pesquisado de forma dinâmica e participativa, podendo rever os discursos, analisá-los, participar e questionar a realidade em que investiga, tornando a pesquisa ativa e envolvente, em que os sujeitos são inseridos como tal e, por isso, têm os seus discursos respeitados e percebidos dentro de uma instituição escolar de que faz parte, sem deixar de inseri-lo num contexto maior de vida deste indivíduo.

Além dos indivíduos presentes, tivemos também de verificar os discursos oficiais inseridos nos planos referentes ao desenvolvimento da leitura em cada país, e com isso acrescentamos a investigação documental em nossa pesquisa, entendendo-a como: “(...) um procedimento indirecto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente” (Sousa, 2005, p. 88).

3.2.3. Os personagens e o lugar

Os personagens da história aqui contada, considerados sujeitos da pesquisa são professores e alunos do 3º ano da rede pública de ensino em Portugal e no Brasil.

Em Portugal, trabalhamos com 02 escolas da rede pública de ensino, com professores de língua portuguesa e alunos do 3º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, situadas em Braga e em Guimarães.

No Brasil a pesquisa foi realizada também com 02 escolas da rede pública de ensino: 1 (uma) escola do Município da Cidade do Natal e outra escola do Município da Cidade de Mossoró, todas no Estado do Rio Grande do Norte, Nordeste do Brasil, em que os sujeitos são os professores de língua portuguesa e alunos do 3º ano do ensino fundamental.

A escolha por estas escolas se deu tendo em vista a localidade aproximada da nossa realidade enquanto pesquisadores, tanto em Portugal, especificamente na Cidade de Braga e Guimarães, onde realizamos as atividades de doutoramento desde 2005, como também na Região Nordeste do Brasil, no Estado do Rio Grande do Norte, local de residência, e de profissionalização, em que desenvolvemos pesquisas e atividades de ensino desde 1984.

Escolhemos 1 (um) professor para cada sala de aula estudada. Para essa escolha levamos em conta a disponibilidade em aceitar a pesquisa, bem como estar realizando atividades do ensino de língua portuguesa e/ou à prática de literatura infantil no 3º ano nos dois países.

A escolha dos alunos se deu de forma aleatória, em que procuramos diversificar o sexo e aceitar algumas escolhas do professor, misturando essas escolhas com a nossa também, tendo em vista a disponibilidade desses sujeitos em serem entrevistados. Estabelecemos, para essa escolha de sujeitos, um limite de 5 (cinco) alunos em cada sala de aula pesquisada, tendo em vista pelo menos 15% do total de alunos na sala, que variou entre 20 a 30 alunos para cada turma de 3º ano.

Sendo assim, fizemos uma previsão inicial de 4 (quatro) professores e 20 (vinte) alunos pesquisados, no entanto, em uma das escolas

do Brasil, existia a presença efetiva de um professor diretamente ligado à literatura infantil e contratado pela Secretaria Municipal de Educação com a função de dinamizar a leitura. Sendo assim, os nossos sujeitos passaram a ser de 5 (cinco) professores, não mais de 4 (quatro) professores como pensamos inicialmente.

3.2.4. Caracterizando o lugar

Apresentamos agora o cenário escolar onde estão presentes os sujeitos envolvidos nessa pesquisa para que, a partir de então, possamos situá-los e compreendê-los em seu contexto escolar, que facilitará o entendimentos de seus discursos.

O relato dos aspectos físicos do nosso cenário escolar, que passamos a apresentar, é resultado de observações realizadas por nós nas instituições pesquisadas, bem como fruto de conversas e questionamentos nossos junto à administração da escola e professores envolvidos.

Em relação a questões como número de alunos, porte físico da escola, níveis de ensino, programas e conteúdos do ensino de língua portuguesa, verificamos ainda documentos da escola como planos de ensino e projeto pedagógico da instituição.

No entanto, o que apresentamos aqui serve apenas para situar os sujeitos, não sendo objeto nosso de aprofundamento teórico, a não ser os documentos da instituição relativos à leitura e à formação do leitor em sala de aula.

Na verdade, a nossa análise principal refere-se à análise das compreensões individuais refletidas nos discursos dos sujeitos e suas práticas no espaço de sala de aula.

Cada escola está aqui representada por uma letra relacionada ao lugar onde se situa, sendo classificadas assim: as duas primeiras no Brasil: ESCOLA M – Mossoró, Estado do Rio Grande do Norte; ESCOLA N – Natal, Estado do Rio Grande do Norte; e as duas últimas em Portugal: ESCOLA B – Braga; e ESCOLA G – Guimarães.

- ESCOLA M

Situada na periferia da cidade, a escola não funciona em prédio próprio, mas em uma casa alugada pela Prefeitura da Cidade de Mossoró. A casa é pequena e ainda conserva os cômodos de uma residência particular, com uma estrutura física irregular e ruim.

Esta escola possui uma sala do diretor em que podemos visualizar um birô, armários e um computador; uma sala de leitura com mesas, cadeiras e vários livros, alguns também didáticos; uma sala de professores em que encontramos mesa, cadeiras, uma TV, um DVD, um vídeo, um mural em que está colocado lá os eventos sugeridos, um mural com avisos e um quadro branco. A escola tem ainda uma secretaria que se situa logo na entrada, antes da sala do diretor, e 8 (oito) salas de aula.

A escola M, que funciona desde 1997, atende ao ciclo básico e ao 5º ano do ensino fundamental, num total de 246 (duzentos e quarenta e seis) alunos, distribuídos nos turnos: matutino e vespertino.

A nossa pesquisa foi realizada no turno matutino que conta com um total de 124 (cento e vinte e quatro) alunos ao todo, distribuídos nas 10 (dez) turmas que funcionam neste turno.

Na 3ª série temos 30 (trinta) alunos com os quais trabalhamos nessa pesquisa.

Em sua equipe técnica-administrativa e pedagógica a escola conta com 1 (um) diretor, 1 (uma) supervisora, e 10 (dez) professores.

A escola promove eventos como: Livro Infantil, Dia das Mães, Festejos Juninos, Folclore, Dia da Criança, Amostra Cultural, o que faz com que esteja integrada à comunidade local em que se situa.

Esta escola apresenta quadro de desempenho dos bimestres à secretaria e também preenche um quadro referente à percentagem de livros lidos ao mês pelos alunos, seguindo a exigência da Gerência de Ensino do Município de Mossoró.

Na sala de aula podemos encontrar, além das carteiras para alunos, quadro-negro e uma mesa para o professor, uma estante com algumas obras literárias chamada de “cantinho da leitura”, além disso um quadro em que ficam anotados os livros lidos pelos alunos.

- ESCOLA N

A Escola N está situada em um bairro pobre da Cidade de Natal em que fica nas proximidades do antigo forno do lixo, e que ainda hoje reflete muita pobreza ao seu redor.

Esta instituição escolar funciona nos três turnos, no entanto, o turno que contempla a nossa pesquisa é o turno matutino, em que investigamos a 3ª série do ensino fundamental.

Criada desde 1988, a Escola N tem atualmente 1000 (mil) alunos distribuídos entre as 24 (vinte e quatro) turmas funcionando.

A Escola N tem em seu quadro profissional professores, direção, vice-direção, coordenadores pedagógicos e professores de literatura infantil que realiza trabalhos de 1º a 4º ano dos anos iniciais de escolaridade.

- ESCOLA B

A Escola B está situada no centro da Cidade de Braga, em Portugal, e tem atendido a alunos de classe média da região.

A escola tem sede própria, que apresenta bom aspecto, e salas de aula com infra-estrutura boa, tendo em seu interior quadro-negro, mesinhas e cadeiras, armário e mesa de trabalho para o professor, aquecimento e murais de avisos e informações.

Além disso, a escola possui sala para professores, coordenação pedagógica, uma biblioteca com computadores e muitos livros didáticos, um pequeno pátio, refeitório e banheiros.

Em seu quadro profissional a instituição possui 8 (oito) professores, e 1 (uma) coordenação pedagógica²⁴.

A escola tem em seu quadro discente um total de 178 (cento e setenta e oito) alunos que são atendidos nos turnos: matutino e vespertino. Destes 178 (cento e setenta e oito) alunos, 39 (trinta e nove) estão no 3º ano do ciclo básico, e são sujeitos da nossa pesquisa.

²⁴ Portugal conta com coordenação pedagógica nas instituições escolares e com um presidente do conselho executivo responsável pelo agrupamento que incorpora várias instituições escolares de uma determinada região. Neste caso específico temos apenas duas escolas vinculadas.

- **ESCOLA G**

Esta instituição está localizada numa vila do Concelho de Guimarães, Distrito de Braga, Província do Minho.

Distante 7km da sede do Concelho, esta vila apresenta características rurais, que sofreram alterações ao longo dos anos, pois ali se desenvolveu a atividade industrial.

A escola está instalada em um edifício antigo que encontra-se restaurado e ampliado atualmente. As suas instalações são boas, tendo em sala de aula aquecimento, murais de aviso, dois quadros para sistematização do trabalho escolar, cadeiras e mesas distribuídas para os alunos.

Neste edifício escolar temos ainda sala de professores onde podemos encontrar livros, computadores ligados à rede, impressora, fotocopiadora e uma mesa enorme para as tarefas e estudos dos docentes.

Fora isso, encontramos pátios amplos, refeitório, banheiros e uma boa iluminação.

A escola tem suas atividades funcionando no período das 9:00 h. às 17:30 h., atingindo assim um total de 197 (cento e noventa e sete) alunos. O 3º ano do ciclo que investigamos apresentava um quantitativo de 19 (dezenove) alunos.

3.2.4 Sobre os instrumentos utilizados

A nossa pesquisa desenvolveu-se num período de 2006 a 2008, o que pode parecer um longo período, no entanto, tivemos de investigar dentro do limite da escola, em sua capacidade de receber, e ainda com os limites da

sala de aula e de suas atividades, visto que muitas vezes não pudemos estar presentes no prazo estabelecido por nós.

A observação (Anexo 1) das aulas de literatura infantil ou de língua portuguesa quando então se trabalhava o texto literário deu-se durante 15 (quinze) dias em cada turma pesquisada, conforme cronograma em anexo (Anexo 2).

Paralela à observação, realizamos a entrevista estruturada do tipo aberta (Anexo 3), conforme roteiro estabelecido, com os alunos em uma sala separada da sala de aula, pois o ruído geralmente não permitia que fosse de outra forma.

Na entrevista com os alunos tentamos sempre nos colocar à disposição destes sujeitos em relação ao horário disponível, procurando não interferir no seu lazer nem em sua aprendizagem dos conteúdos ministrados pela professora em sua sala.

No que diz respeito ao professor tínhamos pensado inicialmente em realizar também uma entrevista, no entanto, devido aos constrangimentos temporais desse profissional em responder às nossas questões, resolvemos transformar esse instrumento inicial: a entrevista em um questionário (Anexo 4).

Como toda pesquisa, tivemos obstáculos para desenvolvê-la, no entanto, nosso esforço sempre foi maior do que as dificuldades colocadas e com isso, traremos para você, leitor(a), não só os resultados, mas o processo de desenvolvimento de uma investigação no espaço escolar, em que a diversidade se faz presente, e os sujeitos são ativos, dinâmicos e em constante processo de transformação.

É tudo isso que mostramos em nossa pesquisa, tendo em vista uma análise proposicional de discurso para que assim seja efetivada a pesquisa a que nos propomos, em que o discurso dos sujeitos envolvidos seja substancial e necessário à compreensão de parte de um pequeno contexto: a sala de aula, inserida num contexto maior: o social.

Nessa perspectiva, vamos esclarecer um pouco o tipo de análise escolhida para o tratamento dos dados e a sua divulgação nessa tese.

3.2.5. Algumas considerações sobre a análise dos dados

Para que pudéssemos fazer nossa escolha por um tipo de análise em que o discurso do sujeito fosse colocado em evidência e aprofundado, tivemos que minuciosamente estudar a análise de discurso, e nesse estudo deparamo-nos com a análise proposicional do discurso, o que nos mostrou respostas coerentes para nossa análise dos dados da pesquisa.

Sabíamos que o discurso do sujeito deveria ser analisado dentro de uma perspectiva de análise do discurso e buscamos em Orlandi (2007) alguns elementos dessa análise.

Concordamos com a perspectiva de uma análise de discurso, na qual, e segundo Orlandi (2007, p. 15), “(...) procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.”

A linguagem é a mediação entre o homem e sua realidade, e de acordo com a conceptualização cujas raízes remontam à obra de Mikhail Bakhtin (1992 e 2003), essa mediação é retratada no discurso, em suas formas

de significação dadas pelo sujeito compreendido como participante de uma determinada forma de sociedade.

Segundo Orlandi (2007, p. 19-20), para a Análise do Discurso,

- a) a língua tem sua ordem própria mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da Linguística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem);
- b) a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos);
- c) o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o mundo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

Sendo assim, o discurso do sujeito está repleto de sentidos que muitas vezes não têm claramente uma intenção linear, e aí o pesquisador terá uma função importante em captar, analisar as palavras ditas pelo sujeito levando em conta uma gama de interlocuções não tão à mostra nas informações dadas, mas que estão por detrás, com interferências outras, que devem ser compreendidas pelo investigador em sua análise.

Essa escolha de análise claro que tem a ver com a escolha da nossa orientação metodológica numa perspectiva sócio-histórica em que trabalhamos com o processo e não apenas com o produto da pesquisa, e na análise do discurso encontramos a coerência para a nossa investigação, esclarecida por Orlandi (2007, p. 91) quando compara outros tipos de análise com a análise de discurso: “(...) na Análise Linguística e na Análise de Conteúdo se trabalha com produtos e na Análise de Discurso com os processos de constituição (dos sujeitos e dos sentidos).”

Levando em conta os elementos explicativos da Análise de Discurso e uma tentativa de sistematização melhor dos dados é que escolhemos a Análise Proposicional do Discurso que, para Pires (2008, p.86), “(...) resulta de tentativas, ensaiadas ao longo de dez anos de busca de um maior rigor científico na análise.”

Assim, como o próprio nome diz, a proposição é a unidade de análise do discurso. E Pires (2008, p.92) esclarece ainda:

Se falar é enunciar, as marcas do enunciador e da situação da construção dos enunciados estão presentes no discurso. Adotar como unidade de análise a Proposição é fugir das relações sintáticas para mergulhar na situação de quem fala e sobre o que fala.

A Análise Proposicional do Discurso tem como vantagens a utilização de pouco tempo e poucos recursos, a objetividade na decodificação e a facilidade de aplicação no plano conceitual e no plano aplicativo.

Em relação às características da Análise Proposicional do Discurso, Pires (2008) sintetiza que:

- *É um método geral de análise*, que trabalha tanto a linguagem escrita quanto a linguagem oral.
- *Situa-se a nível do texto observado*, escrito ou falado, sem recorrer, nos registros das Matriz de Análise, à metalinguagem nem ao não-verbal.
- Trabalha, proveitosamente, a intervenção dos diferentes interlocutores: entrevistadores e entrevistados.
- *Registra as modulações discursivas de cada interlocutor*, através de códigos ou marcas.

- *Baseia-se em noções da linguística* relativas às condições da comunicação (JAKOBSON), aos conceitos de enunciador e co-enunciador (Benveniste) e à dinâmica e polaridade da linguística pragmática teoria dos atos de fala (AUSTIN/SEARLE).
- *Trabalha as sequências discursivas, representações de linguagem e indicadores sócio-culturais dos interlocutores.*

Toda essa praticidade possibilita à nossa pesquisa uma leitura capaz de interagir os leitores e possibilitar, além do seu envolvimento no texto, uma compreensão simples dos elementos mais complexos por nós encontrados ao longo das observações, questionários e entrevistas com os sujeitos, bem como os discursos encontrados nos documentos analisados.

Para isso, elaboramos matrizes analíticas contendo as proposições, os núcleos de referências, as modalizações, os verbos e o modo argumentativo na análise dos discursos dos sujeitos envolvidos e uma análise documental nos discursos oficiais encontrados.

CAPÍTULO IV – Na tentativa de ser feliz para sempre...DOS CONTOS QUE A ESCOLA CONTA

CAPÍTULO IV – Na tentativa de ser feliz para sempre...DOS CONTOS QUE A ESCOLA CONTA

“Ver como uma criança perde a noção do mundo ou esquece todas as suas preocupações quando lê uma história que a fascina, ver como vive no mundo de fantasia descrito por essa mesma história, inclusive muito depois de ter acabado de lê-la, é algo que demonstra a facilidade com que os livros cativam as crianças pequenas, sempre e quando se trata de livros apropriados.”
Bettelheim e Zelan (1983)

Até agora temos discutido e levado vocês a refletir conosco sobre a leitura, o leitor, a importância do fantástico e do maravilhoso para a formação do leitor e também para o desenvolvimento da imaginação na criança, o encantamento dos contos, bem como trouxemos à tona ainda a discussão sobre a literatura infantil enquanto obra literária.

Todas essas reflexões deram-nos subsídios para elaborarmos um referencial teórico em torno da utilização da literatura infantil em sala de aula, seu encantamento, envolvimento, tornando assim prazeroso o ato de ler.

No entanto, nosso objetivo estará atingido e nossas metas concretizadas se formos capazes de entender como se dão, em sala de aula, a prática da leitura e a utilização das obras literárias de potencial recepção infantil tendo em vista o gosto, o encantamento e o prazer de ler.

Por isso então o título: “Dos contos que a escola conta”, pois veremos o que acontece na escola, em seu local mais investigado, discutido: a sala de aula, onde o conhecimento é posto, refletido e mediado pela figura do professor, tendo a participação efetiva dos alunos.

Mas essa é uma outra história que infelizmente não contaremos aqui. Na verdade, contaremos aqui a história que faz parte do dia-a-dia da sala

de aula, e por isso é contada, vivenciada pelos alunos, enquanto arte, enquanto conto que encanta.

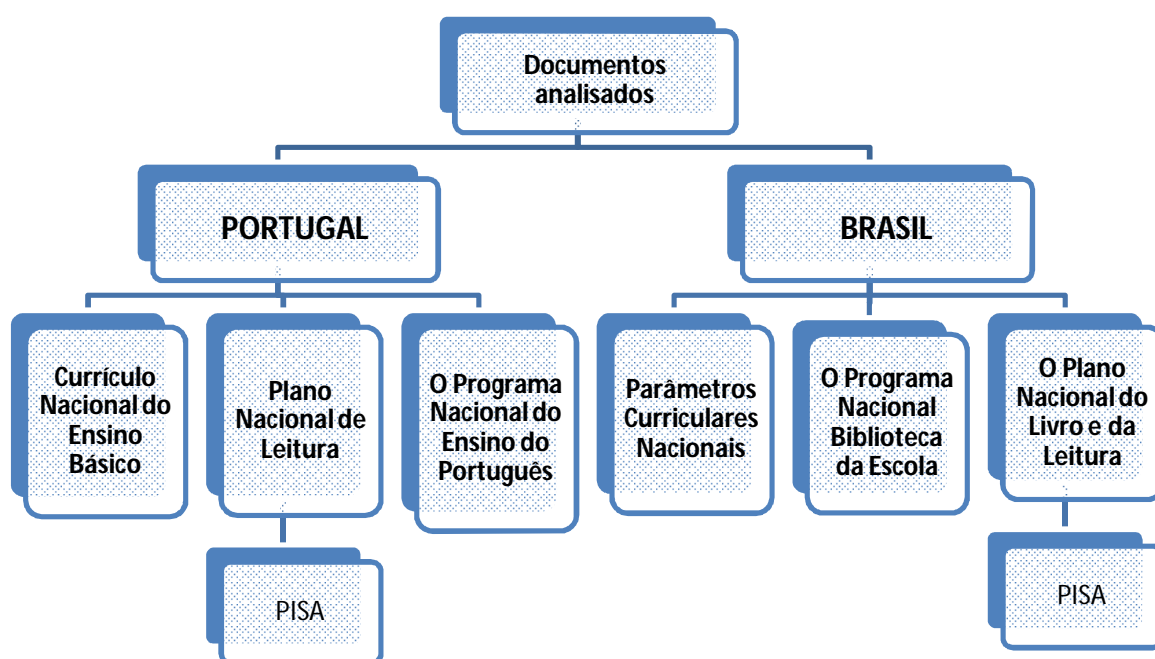
Sendo assim, a nossa pesquisa está direcionada para a verificação da prática de sala de aula em torno da literatura infantil, da imaginação, da fantasia, do fantástico e do maravilhoso, através de uma análise minuciosa dos discursos dos entrevistados, e dos discursos obtidos na observação *in loco*.

Além da observação e utilização da entrevista e do questionário com os nossos sujeitos, como já foi dito no capítulo anterior, faremos uma análise de alguns discursos oficiais obtidos nos documentos publicados pelos governos dos dois países: Brasil e Portugal, tendo em vista o desenvolvimento da leitura e da formação de leitores infantis.

Assim é que neste capítulo apresentaremos inicialmente os documentos de Portugal, para logo em seguida refletirmos sobre os documentos do Brasil.

Utilizaremos então a Análise Proposicional dos Discursos – APD dos sujeitos envolvidos, estabelecendo relações com o que foi observado nas aulas de língua portuguesa em torno da literatura, bem como uma relação com os discursos oficiais, os discursos dos sujeitos envolvidos, sejam professores e/ou alunos.

Para que possamos entender os documentos analisados traçamos um roteiro no quadro a seguir, em que verificaremos quais documentos serão analisados em cada país.



4.1. EM PORTUGAL: O discurso oficial é assim...

O discurso oficial sobre leitura em Portugal, selecionado para nossa análise nesse capítulo, diz respeito aos documentos que, de alguma forma, encaminham discussões e práticas em torno do conceito de leitura, a formação do leitor na escola pública e a utilização da literatura infantil nessa formação.

Dessa forma, destacamos o documento do Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais, o Plano Nacional de Leitura – PNL, os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, e o Programa Nacional do Ensino de Português – PNEP.

Inicialmente, necessitamos verificar como está apresentado, no discurso oficial, a leitura literária, e para isso, entendemos como fundamental o documento que direciona os ensinamentos, conteúdos e áreas a serem trabalhadas em sala de aula do ensino básico, foco do nosso trabalho. Por isso então, o nosso olhar inicial voltou-se para o *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*.

Neste documento contemplamos os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, e especificamente no que diz respeito à compreensão de leitura e a forma de envolvimento com as obras literárias, como veremos a seguir.

O Plano Nacional de Leitura – PNL surge então como um documento importante no processo de compreensão da formação do leitor e da melhoria dos níveis de literacia dos estudantes portugueses, como resposta aos resultados do PISA.

Abordaremos sobre o PISA para dar a compreender ao leitor este programa e sua compreensão dos níveis de literacia em leitura, bem como os resultados equivalentes aos alunos de Portugal.

O Programa Nacional de Ensino de Português – PNEP surge em Portugal, paralelo ao PISA, como formação complementar dos professores do ensino básico. No PNEP iremos analisar quais as perspectivas de formação leitora, e a compreensão sobre leitura que está por detrás das práticas pedagógicas e das atividades com a literatura.

4.1.1. Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais

No documento do Ministério da Educação de Portugal intitulado: *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*, encontramos, no capítulo sobre competências específicas do Ensino de Língua Portuguesa, o seguinte:

A meta do currículo de Língua Portuguesa na educação básica é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita:

- (i) Compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
- (ii) Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- (iii) Ser um leitor fluente e crítico;
- (iv) Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos;
- (v) Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita. (Portugal, 2001, p.17)

Podemos ver então que uma das metas do currículo do ensino de língua portuguesa na educação básica²⁵ é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita ser um leitor fluente e crítico.

Ora, para ser um leitor fluente e crítico necessário se faz que a escola se volte para a capacidade de formação de leitores que lhe é própria e devida.

Ao formar leitores que compreendam o que lêem e que sejam capazes de expandir as suas leituras, envolvendo-se, fazendo participar os seus conhecimentos diversos sejam da vida, sejam do mundo, sejam outros conhecimentos obtidos também na forma escrita, oral através de livros, ou outros meios de comunicação que os veiculam.

Dessa forma, vemos contemplada, em primeira-mão, neste documento *Currículo Nacional Do Ensino Básico: Competências essenciais*, a nossa compreensão de leitura inicial.

Ainda neste documento, encontramos:

Entende-se por leitura o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de decodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento (Portugal, 2001, p.18)

A leitura entendida assim corresponde ao que já dissemos e fizemos você, leitor(a), refletir ainda no primeiro capítulo desta tese, quando nos referíamos à leitura enquanto um processo de construção, de compreensão do que está sendo lido, que vai além da decodificação das letras, mas que não a elimina.

²⁵ Meta (iii) ser um leitor fluente e crítico.

O nível de desempenho esperado em relação à leitura para o 1º ciclo diz respeito à “aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito”²⁶, com as seguintes competências específicas:

- Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto;
- Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito.

Percebemos, no documento aqui transcrito, a leitura enquanto aprendizagem mecânica, e apreensão do material escrito, com limites estabelecidos para um texto curto.

Essa compreensão de leitura é uma compreensão inicial vinculada à uma compreensão de escola enquanto aprendizagem de conteúdos não vinculados à vida, não utilizados no cotidiano da vivência dos aprendizes.

Dessa forma, a leitura segue essas orientações de desvinculamento de conhecimentos significativos, ficando restrita ao aspecto mecânico e automático da aprendizagem.

A leitura enquanto significação vai muito mais além, pois possibilita o leitor estabelecer relações com outros tipos de aprendizagem e com outros tipos de discursos da língua.

Martins (1994, p.31), ao refletir sobre leitura e suas concepções, afirma:

²⁶ Informação contida no Documento do Ministério da Educação: Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais, capítulo das Competências Específicas – Língua Portuguesa: Leitura (p.34).

As inúmeras concepções vigentes de *leitura, grosso modo*, podem ser sintetizadas em duas caracterizações:

- 1) Como uma decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);
- 2) Como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

Percebemos claramente, no documento acima, que a leitura é tida como uma decodificação, o que está vinculado à caracterização primeira citada por Martins (1993).

Sendo assim, a primeira concepção se limita apenas a um aspecto da leitura, deixando de mencionar os aspectos da leitura relacionados à compreensão.

Sobre esse aspecto da compreensão, Silva (1981, p.26) destaca:

Compreensão, como um estado básico do Ser, não se refere simplesmente ao estar habilitado a fazer ou a dirigir alguma coisa a ser competente para algo. Compreensão refere-se à potencialidade de Ser e de conhecer aquilo de que se é capaz. Este saber do que é capaz não resultado de uma autopercepção apenas, imanente, mas resultado de um estado-de-consciência, de uma consciência presente. Na compreensão está implícita uma possibilidade de interpretação, uma possibilidade de apropriação e de apreensão daquilo que foi compreendido.

Dessa forma, a compreensão está vinculada a um processo em que as experiências do sujeito estão presentes, e manifesta-se através do envolvimento, dos significados atribuídos ao que é compreendido, por meio do

indivíduo que traz consigo a característica essencial do sujeito humano, e como tal é racional, mas também é emoções, sentimentos, e um ser cultural, que leva consigo os aspectos de uma determinada cultura e sociedade em que vive.

Verificamos agora que o leitor fluente e crítico mencionado no início do texto do próprio documento não é reforçado ao longo do discurso do documento, restando apenas a alfabetização nos moldes antigos, em que a concepção era de decifração, de decodificação de grafemas tão-somente.

Claro que a alfabetização é o passo básico e necessário à formação do leitor, no entanto deve acontecer de forma significativa e continuada.

Com isso exposto, perguntamos então: E a formação do leitor crítico, aonde aparece, neste momento?

O leitor crítico envolve-se, relaciona, estabelece ligação com aprendizados anteriores, reflete e analisa sobre o que está lendo, e claro que esta ação é significativa e de envolvimento do próprio leitor.

Há então aqui uma contradição explícita no discurso oficial em torno da proposta do Ensino de Língua Portuguesa para o nosso sujeito pesquisado: aluno do 3º ano do ciclo básico.

Verificaremos outros documentos para que possamos analisar mais profundamente outros discursos oficiais do país português.

4.1.2. O Plano Nacional de Leitura - PNL

Outro documento veiculado em todo o país relacionado com a leitura e o desenvolvimento da formação do leitor é o Plano Nacional de Leitura – PNL. Este plano é da responsabilidade do Ministério da Educação, em

articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, e foi assumido como prioridade política.

O PNL tem por objetivo central²⁷:

(...) elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus.

Destina-se a criar condições para que os portugueses possam alcançar níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da Ciência e desfrutar as grandes obras da Literatura.

Ao destacar como objetivo central a elevação dos níveis de literacia, o PNL mostra que está contemplando alguns aspectos avaliativos da leitura, tendo em vista o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA: a leitura.

- ***E o que diz o PISA sobre a leitura em Portugal?***

Este programa (PISA) avalia o letramento em Leitura, levando em conta a competência dos alunos para a utilização da informação escrita em situações do dia-a-dia, ou seja, a preocupação básica deste programa de avaliação diz respeito ao conhecimento para a vida, em seus aspectos diários.

Para o PISA, o letramento em leitura é definido como a capacidade do indivíduo compreender, usar e refletir sobre os textos escritos

²⁷ Informações adquiridas no site do PNL: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

para alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individuais e participar plenamente na vida em sociedade²⁸.

A percepção de leitura enquanto compreensão e vivência vai muito mais além da noção antiga e utilizada pela escola no século passado enquanto decodificação da escrita e extração da informação, como vimos no documento anterior das competências para o ensino da Língua Portuguesa em Portugal.

A idéia de leitura enquanto compreensão e utilização na vida do indivíduo já foi destacada por nós nesta tese através dos discursos de teóricos que analisam e refletem muito bem sobre a leitura e a formação do leitor no contexto escolar.

Tendo em vista essa definição de leitura, o PISA propõe-se a avaliar em três dimensões: o formato do material de leitura; o tipo de tarefa de leitura, ou aspectos de leitura; e a situação, ou o uso que se pretende para o texto.

Encontramos aqui uma divergência de compreensão e de orientação na utilização da leitura e do ensino da língua no mesmo país. Enquanto o primeiro documento, aqui analisado, expõe sua preocupação em decodificar a palavra escrita e extrair do texto informações, o PNL visa a literacia que estabelece relações entre vida e texto, entre leitura e vida, fazendo com que o indivíduo transponha a mera decodificação e seja capaz de utilizar-se do conhecimento obtido e fazer valer em seu cotidiano.

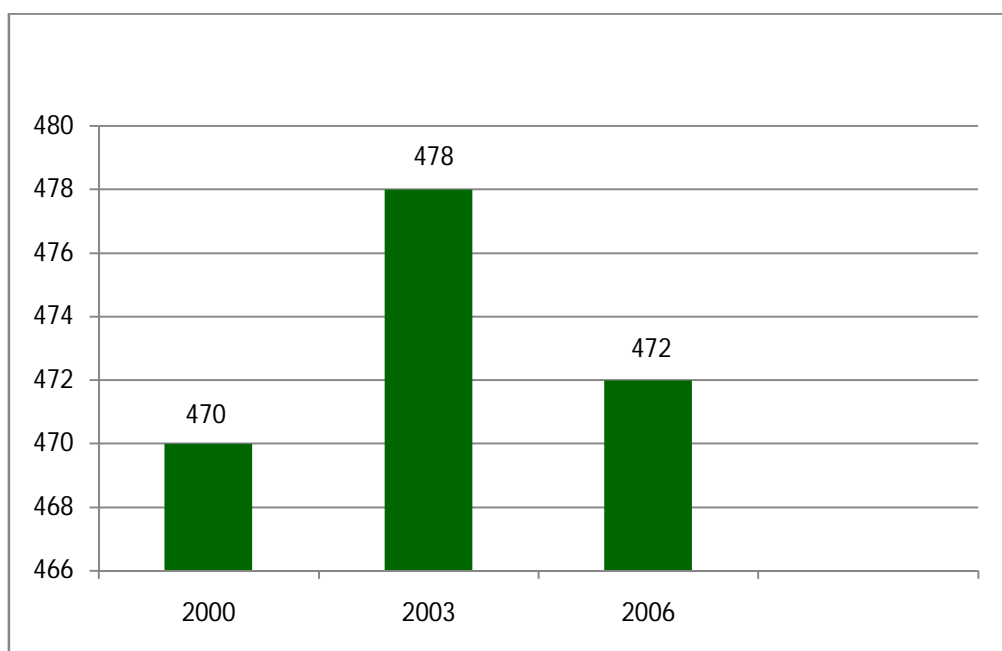
Segundo Benavente et al (1996,p.4), literacia estaria ligada às:

²⁸ Definição do documento: ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. Education at a glance: OECD indicators. [s.l], 2001.

(...) capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal).

Nos anos de 2000, 2003 e até mesmo em 2006, o PISA apresentou dados não satisfatórios dos níveis de leitura dos alunos portugueses, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Níveis de literacia em leitura de estudantes portugueses nos anos de 2000, 2003 e 2006



Fonte: Documento do Ministério da Educação de Portugal: Dados do PISA 2006: Competências Científicas dos Alunos Portugueses

Para entendermos este gráfico, teremos de entender também o que compreende esta escala de 470, 478 e 472, correspondentes aos anos de 2000, 2003 e 2006 respectivamente.

O PISA apresenta os resultados da avaliação em uma escala geral de leitura que se desdobram em 3 subescalas, correspondentes a 3 domínios avaliados (identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão) e que estão distribuídos em 5 níveis de proficiência.

Apresentamos, a seguir, uma tabela explicativa destes níveis e seus critérios avaliativos correspondentes, diretamente relacionados aos valores atribuídos às médias estipuladas.

Tabela 1 – Sobre os níveis do PISA e as médias correspondentes

Abaixo do Nível 1: menor que 335	Nível 1: entre 335 a 407	Nível 2: entre 408 a 480	Nível 3: entre 481 a 552	Nível 4: entre 553 a 625	Nível 5: maior que 626
Não atingiu as habilidades básicas que o Pisa objetivava mensurar.	Localizar informações explícitas em um texto; reconhecer o tema principal ou a proposta do autor; construir uma conexão simples entre uma informação expressa em um texto de uso cotidiano e outras já conhecidas	Localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a idéia principal, em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal	Localizar e reconhecer as relações entre várias informações presentes no texto; integrar várias partes de um texto em uma ordem para identificar a idéia principal, compreendendo uma relação ou construindo o sentido de uma palavra ou frase; construir conexões, comparações ou explicações ou avaliar uma característica do texto	Localizar e organizar informações relacionadas em um texto; interpretar os vários sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo; empregar o conhecimento formal ou público para formular hipóteses sobre um texto ou para avaliá-lo criticamente.	Localizar e organizar várias informações contidas no texto, inferindo a informação; demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou a forma não familiar; avaliar criticamente ou por hipótese um texto, extraindo dele determinado conhecimento

Fonte: Relatório do INEP/Brasil, 2000.

Portugal, ao criar o PNL, em 2006, tenta então dar uma resposta aos baixos níveis apresentados em leitura pelo PISA nos anos de 2000 e 2003, resgatando e ampliando os níveis de literacia dos alunos até o segundo ciclo de escolaridade.

No ano de 2006, ainda não tivemos níveis de leitura mais avançados do que nos anos anteriores, no entanto, ainda não se estabeleceu alguma relação dos resultados do PNL com os da avaliação do PISA neste mesmo ano, tendo em vista que este foi o ano de sua criação.

Como podemos perceber a partir da tabela 1, Portugal encontra-se no nível 2 de avaliação em leitura pelo PISA, o que compreende ainda um nível inicial de compreensão leitora, que diz respeito a localização de informações num texto; reconhecimento da idéia principal do texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; e a construção de uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos da experiência pessoal do aluno.

Ao explicar melhor a avaliação do PISA, Ramalho (2004, p.65) escreve:

O PISA (Programme for International Student Assessment) da OCDE procura medir a capacidade dos jovens de 15 anos para utilizarem os conhecimentos adquiridos. A primeira recolha de informação ocorreu no ano 2000 e teve como principal domínio de avaliação a literacia em contexto de leitura. O PISA 2003, para além da literacia no domínio da leitura, avaliou também os domínios da literacia matemática, da literacia científica e da resolução de problemas. No PISA 2003 participaram 41 países (30 países membros OCDE e 11 parceiros), o que correspondeu a uma amostra total de mais de 250.000 alunos de 15 anos. Em todos os quatro domínios avaliados os alunos portugueses tiveram desempenhos

moderados, em comparação com os valores médios dos outros países da OCDE.

Como os sujeitos avaliados pelo PISA já se encontram com idade de 15 anos, as capacidades e competências alcançadas deveriam estar num nível superior a este encontrado nos alunos portugueses, compreendendo que estes alunos já passaram pelos níveis iniciais de leitura, e em seus programas do ensino de Língua Portuguesa a leitura de vários textos escritos deveria ser uma constante em seu cotidiano escolar.

No entanto, verificando, mais uma vez, esses resultados, poderemos supor que o que tem sido feito na aprendizagem de leitura²⁹ dos anos iniciais até o 3º ciclo ainda deixa muito a desejar em termos de competências leitoras.

- ***Depois do PISA o PNL***

Mesmo assim, percebemos um avanço positivo e significativo no Plano Nacional de Leitura – PNL, que, em seu sumário executivo, explica:

Concretiza-se num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar.

O Plano Nacional de Leitura deverá estimular iniciativas que abranjam a população, desde a primeira infância até à idade adulta.

Sendo necessário adoptar uma estratégia faseada, elegem-se como público-alvo prioritário para uma primeira fase, a decorrer durante cinco anos, as crianças que frequentam a Educação Pré-escolar e as crianças que frequentam o Ensino Básico, em particular os primeiros seis anos de escolaridade.

²⁹ Não iremos avaliar todo esse percurso mas apenas uma amostra desse universo maior.

No pressuposto de que, para atingir as crianças e os jovens, é indispensável mobilizar os principais responsáveis pela sua educação, consideram-se igualmente como segmentos do público-alvo privilegiado educadores, professores, pais, encarregados de educação, bibliotecários, animadores e mediadores de leitura.³⁰

Analizamos essa participação de todos os seguimentos envolvidos no processo educativo e de formação leitora como uma ação extremamente avançada e atual, visto que não podemos visualizar uma mudança no interesse e melhoria na leitura dos nossos alunos se isso se der de forma isolada e apenas no espaço escolar, e se não tivermos a sociedade e demais órgãos responsáveis como colaboradores desse processo.

No entanto, registramos a presença de alguns termos no documento escrito do PNL que gostaríamos de analisar nesse momento.

Como vimos, no sumário executivo menciona-se o alargamento e o aprofundamento do hábito de ler, o que, para nós, significa um estabelecimento de relação com a forma mecânica e automática da aprendizagem, seguindo um padrão tradicional de ensino em que para toda pergunta uma resposta estaria prontamente estabelecida, o que retira do indivíduo a capacidade de pensar, refletir e compreender o texto escrito e transformá-lo em prol de suas próprias experiências e necessidades, ou seja, em seu convívio social, para o seu uso na sociedade em que vive, termo esse utilizado pelo PISA e que acompanha a definição de literacia já vista anteriormente.

Segundo Silva (1981, p. 35):

³⁰ Texto extraído do site do PNL: www.planonacionaldeleitura.gov.pt (sumário executivo).

O verbo “estimular” e a palavra “hábito” (...) parecem indicar uma abordagem mecanicista da leitura. Esta passa a ser um esquema de comportamento adquirido que, pela repetição, se torna involuntário ou automático. Ao colocar a leitura como uma resposta a determinados estímulos (...) correm o risco de eliminar os atos de refletir e de transformar que certamente também devem fazer parte da atividade de leitura.

Vista assim, a proposta do PNL detém um discurso de valorização da leitura e o envolvimento de todos os órgãos, instituições e pessoas que dela fazem parte, no entanto, ainda tem em seu teor marcas de uma educação que visa o aspecto pedagógico linear e reprodutivo no âmbito da instituição escolar, hoje discutido e contraposto por aqueles que acreditam numa educação transformadora, com o objetivo de formar cidadãos críticos, atuantes e capazes de utilizarem os conhecimentos apreendidos em contexto escolar na vida cotidiana, bem como estabelecer relações diversas com seu contexto social, num diálogo constante e dialético entre escola e sociedade.

No que diz respeito às atividades propostas pelo documento acima citado temos o Programa “Está na Hora da Leitura” que se destina a:

(...) assegurar que todas as crianças do 1º ciclo contactem com livros e leiam, pelo menos cinco horas por semana, tal como as crianças de outros países onde foram lançados programas semelhantes e que já obtiveram resultados apreciáveis na promoção da literacia³¹.

O contato permanente com os livros em suas várias formas e gêneros é importante na formação do aluno/leitor, e se essa oportunidade for dada ao aluno em contexto escolar, onde ele mais favoravelmente pode entrar

³¹ Citação retirada do site do Plano Nacional de Leitura – PNL: www.planonacionaldeleitura.gov.pt, no item orientações PNL.

em contato com as obras literárias, então com certeza o gosto pela leitura será cultivado e ampliado a cada dia.

Não estamos falando aqui de hábito, mas de oportunidade constante de contato livro e leitor, onde a forma prazerosa desse contato seja uma constante e não obrigatória, mas possibilitadora e permanente.

Entre as atividades propostas pelo PNL, temos: Ler Livros na Sala de Aula, em que se subdivide em: Ler e Contar Histórias; o texto dramático; a poesia; e livros informativos.

Na proposta de “Ler e Contar histórias”, indicam-se: as histórias tradicionais; as histórias do cotidiano; a novela histórica; e as histórias de aventura e mistério.

Ao tratar das histórias tradicionais o PNL inclui as lendas, as fábulas, os mitos e os contos populares, mostrando a sua importância na forma oral, inicialmente, e atualmente na forma escrita em que são depositárias de conhecimento, sabedoria, convicções, práticas sociais, juízos de valor, representando também vãos de imaginação. E no texto do plano ainda se afirma:

Se resistiram ao tempo e foram recontadas com as adaptações indispensáveis a cada época, foi porque encantam. E se encantam é porque contêm verdades intemporais acerca das características mais profundas do ser humano e das suas contradições. As histórias tradicionais, que as crianças acolhem com agrado, devem ser abordadas o mais cedo possível.³²

Neste momento, vemos contemplada a noção de fantasia, imaginação que deve ser favorecida e ampliada na infância. E a importância

³² Ibidem.

dada às histórias tradicionais, ou seja, contos, mitos, fábulas, entre outros, que transcenderam no tempo e são atuais no momento da leitura e da sua relação com o indivíduo seja em sua personalidade, em suas relações sociais, culturais, familiares, escolares, seja na compreensão do outro, dos seres humanos ou não, mas fazendo parte do contexto social, contexto esse atualizado no momento da leitura e capaz de proporcionar reflexões até em torno do futuro ainda não palpável, bem como de compreensão da existência de um passado e do presente vivido.

Vemos aqui uma indicação da importância dada à fantasia e à imaginação na vida infantil, condição necessária para o desenvolvimento da criança e para a formação do leitor que sinta prazer, encantamento ao ler, e, por isso, seja um leitor.

Ainda neste item sobre “Ler e contar histórias” o PNL destaca:

(...) A maior parte das histórias tradicionais prima pela clareza e pela nitidez da estrutura narrativa bem como pela definição das personagens. Não existindo grandes obstáculos à compreensão, prestam-se à realização na aula de trabalhos do tipo:

- treino de reconto oral
- treino de reconto escrito
- treino de resumo (resumos de várias dimensões)
- dramatizações
- ilustrações feitas individualmente ou em grupo

Estranhamos o fato de que, ao mesmo tempo em que há um avanço na intenção do plano de fazer com que os leitores se interessem pelas histórias tradicionais, que em seu próprio texto tem todos os elementos possibilitadores de expansão da imaginação e exploração da fantasia, há um

retrocesso no discurso do PNL em relação às atividades, já que vincula à leitura dos contos treinos diversos como recontos orais e escritos e até treinos de resumo, algo tão combatido atualmente pelos que desejam formar leitores no contexto escolar.

Se treinar para recontar histórias e resumi-las fosse uma atividade que formasse leitores fluentes e capazes de utilizarem as leituras diversas em sua vivência social, já teríamos um bom público leitor, visto que a escola há muito tempo tem desenvolvido tarefas dessa natureza, através dos professores do Ensino de Língua Portuguesa que, orientados por uma metodologia de trabalho estruturalista, usualmente associam a leitura à uma atividade de fichamento de leitura, geralmente orientada pelo livro didático, em que se solicita ao aluno/leitor a idéia principal do texto, os personagens que lá se encontram e ainda algumas situações evidenciadas no texto.

Ler para dar uma resposta ao professor, ler para fazer atividade, ler para dizer algo que o professor ou o que o livro didático quer saber é algo que há muito tempo acontece no ambiente de sala de aula, e nem por isso tem formado leitores que gostem realmente de ler.

Todo esse esforço tem sido em vão, porque sabemos muito bem que a leitura por obrigação não favorece a formação de leitor, mas aborrece, cansa e afasta o leitor do livro.

Nem sempre é preciso ter algo a dizer depois da leitura, e de forma obrigatória. A leitura suscita a imaginação, a fluência da fantasia, e o estabelecimento de relações com leituras diversas do leitor, que não são as mesmas para todos, nem tão pouco são tão lineares assim, pois promovem um passeio por um mundo em que o leitor dialoga com autor, personagens,

narrador e com as situações do próprio texto e suas relações diversas com ele mesmo.

Outras atividades são propostas pelo PNL, mas todas elas envolvem atividades que procuram conhecer o que o leitor pensa a respeito da leitura e dos seus personagens.

Nisso percebemos um direcionamento do adulto, que, ao mesmo tempo que favorece a imaginação, dela quer tomar conhecimento e quer encaminhá-la para a relação direta com a realidade, pois, muitas vezes, as perguntas estão associadas diretamente ao que pensa o leitor e ao que faria em determinadas situações do texto lido.

Mesmo assim, podemos perceber que o PNL possibilita uma reflexão em torno da formação do leitor, e até mesmo o contato com ótimas obras literárias sejam de contos, de poesias e mesmo as obras clássicas que fazem o leitor ficar encantado e sentir prazer na leitura feita.

As obras incluídas no PNL são, em sua maioria, obras de autores portugueses que, com muita imaginação, graça e discernimento, utilizando o fantástico e o maravilhoso em suas histórias, encantam e fazem da leitura um ato de prazer, entretenimento e conhecimento de outros mundos, além do seu próprio mundo pessoal e sócio-cultural.

4.1.3. O Programa Nacional de Ensino do Português - PNEP

Também em 2006 surge, em Portugal, o Programa Nacional de Ensino do Português - PNEP que tem por objetivo:

(...) responder ao desafio e à necessidade de melhorar o ensino da língua portuguesa no primeiro ciclo da educação

básica, particularmente nos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita.³³

O programa se concretiza a partir da articulação entre os agrupamentos de escolas e os estabelecimentos de ensino superior que têm por responsabilidade a formação inicial dos professores.

O PNEP possibilita ao professor:

(...) utilizar e reflectir sobre metodologias sistemáticas e estratégias de ensino da língua em sala de aula e, no ano seguinte, replicará junto dos colegas do seu Agrupamento os conhecimentos adquiridos, sendo-lhe atribuído o estatuto de formador residente.³⁴

No primeiro ano de formação do PNEP 120 professores tornaram-se formadores residentes e passaram a desenvolver formação nos seus agrupamentos.

Atualmente, o PNEP desenvolve uma formação com 290 futuros formadores, todos eles acompanhados em seu trabalho pelos professores da Instituição de Ensino Superior responsável.

Sendo assim, o programa apresentado mostra-se voltado para uma reflexão acerca da prática com base num referencial teórico sólido, e devidamente acompanhado por profissionais responsáveis na área educacional.

Mais uma vez presenciamos a preocupação de Portugal em fazer um exercício efetivo da prática de formação leitora na escola pública na tentativa de avançar nos resultados de leitura dos alunos portugueses, tendo em vista principalmente a sua classificação no PISA.

³³ site:<http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/PNEP.aspx>

³⁴ Ibid.

Para essa formação, o PNEP dispõe de materiais didáticos de apoio elaborados pelos organizadores do próprio programa, e separados com as seguintes denominações:

- O ensino da leitura: a compreensão de textos;
- O ensino da escrita: a dimensão textual;
- O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica;
- O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística.

Em se tratando do item: *Ensino da leitura: a compreensão de textos*, no próprio site principal do PNEP vem resumido o que se quer com essa ação:

Nesta brochura, Inês Sim-Sim reflecte sobre a importância de tornar explícito o ensino da leitura, isto é, a aula de língua portuguesa deve ensinar às crianças como se poderão tornar leitores fluentes. A par da decifração, as “estratégias de monitorização da leitura” e o contacto com a literatura são cruciais para estimular a competência de leitura dos alunos. A autora propõe um conjunto de actividades que fomentam a compreensão da leitura e a apropriação de técnicas para desenvolver a fluência de leitura.³⁵

No que diz respeito ao ensino da língua portuguesa até estamos de acordo em que estratégias diversas, e atividades diversificadas, possam facilitar o percurso da compreensão do nosso idioma e de utilização da língua, no entanto, o contato com a literatura flui de forma diferente, e precisa ser trabalhado de modo a que a compreensão do texto que ali está seja permeada

³⁵ Ibidem.

pelas experiências do leitor, seja possibilitadora de reflexões acerca dos contextos e significados omitidos no texto, de inferências capazes de ampliar o que está escrito e meramente decodificado pelo leitor.

Sendo assim, entendemos que as reflexões em torno da língua não devem ser mecânicas nem visando apenas a resultados avaliativos do ensino da mesma, mas devem fazer com que o aluno se torne leitor ávido, fluente, mas que o faça com prazer e gosto, sendo capaz de permitir-se escolher, falar sobre a obra, escrever sobre ela, mas sem cobranças nem exercícios fixos e pré-estabelecidos. Entendemos que essas práticas devem ser possibilitadoras da liberdade propícia aos leitores críticos, de modo a que eles se mostrem capazes de compreenderem o que lêem, realizando suas próprias escolhas, com direito a ler e a não-ler, como já disse Pennac (1993), em seu famoso livro, *Como um romance*.

No entanto, acreditamos que o PNEP apenas inicia o seu percurso pela formação e articulação de professores em torno do ensino e da reflexão sobre leitura.

Sendo assim, muitas discussões, estudos e práticas serão ampliadas nos contextos escolares em que acontecem, visto a inserção de professores formadores com bases teórico-práticas alicerçadas por um domínio específico na área e pesquisas realizadas em torno do tema frequentes, ampliadas e atuais.

4.2. NO BRASIL: O discurso oficial é esse...

Tratamos nesta análise de documentos que dispõem sobre a leitura, e por isso, no Brasil, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais –

PCN; e alguns programas de incentivo à leitura originados do Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN tratam do currículo em áreas e conteúdos disciplinares para todos os níveis de ensino. Aqui trataremos do que diz especificamente o Ensino de Língua Portuguesa direcionado para o 3º ano, que corresponde ao 2º ciclo do Ensino Básico.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE será analisado tendo em vista o seu papel na formação do leitor, mesmo não sendo o lugar por nós pesquisado que foi a sala de aula, mas muito importante também, como é o caso da biblioteca escolar, ambiente propício à leitura e à formação do leitor na escola.

O Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL trata especificamente, como o próprio título indica, do Livro, da leitura, e dará uma noção imediata do discurso oficial inerente aos teóricos que pensam a leitura e que estão à frente dos programas do governo. Sendo assim, achamos fundamental estudá-lo e verificar qual noção se tem sobre a leitura literária neste documento, e ainda quais obras estão sendo propostas para serem veiculadas nas instituições escolares públicas do Brasil.

Outros programas de incentivo à leitura serão mencionados devido à sua importância no contexto de formação de leitores, no entanto, não serão aprofundados visto não mais estarem vivos e atuantes nas instituições escolares.

Além disso, outros programas locais municipais ou estaduais, e específicos, através de Organizações Não-governamentais – ONG, que têm

em vista a formação de leitores nas escolas públicas serão destacados nas análises dos sujeitos envolvidos na pesquisa de campo.

4.2.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e o Ensino de Língua Portuguesa

Inicialmente, abordaremos alguns aspectos tratados no ensino de Língua Portuguesa pelos PCN, tendo em vista o desenvolvimento do ato de ler na escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN foram publicados em 1997, e tiveram em sua organização e elaboração profissionais de educação em diversas áreas de todo o país que discutiram, refletiram e analisaram a forma de organização dos diversos conteúdos nas múltiplas áreas de ensino.

Este documento possibilita compreendermos as diretrizes curriculares gerais de cada disciplina específica e para cada série de ensino.

Dessa forma, é que temos um PCN de Língua Portuguesa para o ensino de 1º e 2º ciclo e também para todo o ensino fundamental e médio.

Sendo assim, escolhemos, para nossa análise, o documento relacionado com o ano de ensino equivalente à nossa pesquisa de campo apresentada nesta tese: o 3º ano do ensino básico.

No livro sobre Língua Portuguesa, dos PCN, encontramos um item com o título APRENDER E ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA, que tem em um dos seus subtítulos: *O texto como unidade de ensino*.

Achamos interessante relatar aqui a forma como se reflete sobre o texto neste documento:

Não se formam leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura. (Brasil, 1997, p.29)

Analizamos esse aspecto do texto dos PCN como um aspecto positivo, já que, ao falar de leitura, este documento reconhece a forma empobrecida dos textos que têm sido veiculados pela escola para os alunos.

Esse fator positivo, no discurso de 1997, faz com que possamos refletir sobre quais as mudanças ocorridas nas práticas escolares das séries iniciais a partir de então, já que temos a responsabilidade, como educadores, de iniciar o contato do educando com materiais de leitura, principalmente textos literários.

Essa reflexão sobre as práticas escolares será debatida e refletida nas próximas análises quando então estivermos de posse dos discursos dos alunos, professores, bem como das observações das práticas de sala de aula da rede pública de ensino.

4.2.2. O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE

Ainda em 1997, foi criado o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, sob a gestão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, com recursos financeiros originários do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação.

O PNBE tem o objetivo de promover o acesso à cultura e à informação e o *incentivo à formação do hábito da leitura*³⁶ nos alunos, nos professores e na população.

Mais uma vez, “hábito” é a palavra usada vinculada ao estabelecimento da formação do leitor em um documento oficial.

E ao mencionar hábito, temos em vista uma repetição de atos que, por si só, determinaria a aprendizagem, o que pode acontecer, mais aplicado em estudos de atos reflexos simples, como afirma Vygotsky (1991), no entanto falha claramente quando aplicado a processos psicológicos complexos, como é o caso da leitura.

Para Araújo (1996, p.95):

Pensar a leitura como hábito ou como significado faz diferença, sim. E diz da nossa postura enquanto cidadãos e educadores e das nossas concepções de leitura, aprendizagem, sociedade e aluno. Que tipo de aluno queremos formar? Um sujeito passivo, sem autonomia, repetidor mecânico à força do hábito? Ou um sujeito questionador, capaz de estabelecer ligações lógicas, tomar posição frente a situações, imaginar e criar, enfim extrair sentido do mundo em que vive?

A perspectiva de leitura e desenvolvimento do gosto de ler que defendemos aqui é uma perspectiva de significado, de prazer e entendimento, e por isso não é mecânica, nem permite atos meramente ilustrativos do ato de ler, mas exige interação do leitor, envolvimento, paixão e gosto pelo que ler.

Mesmo com a idéia de formar no aluno o hábito de ler, o PNBE, possibilita ao professor e ao aluno o acesso ao diversificado e rico mundo de obras literárias de potencial recepção infantil em que estão presentes acervo

³⁶ Grifo nosso

de grandes autores e ilustradores brasileiros e de outros países, bem como de histórias tradicionais da literatura em geral.

Dessa forma, o professor poderá fazer uso dessas obras literárias na formação do seu aluno/leitor.

Em 1999 o PNBE distribuiu 109 obras de literatura infantil e juvenil a cada escola de ensino público que oferecia do 1º ao 4º ano do ensino básico. O acervo era distribuído em uma caixa-estante com formato de escola.

Em 2001, através da ação denominada *Literatura em Minha Casa*, o PNBE distribuiu 6 coleções diferentes, cada uma com 5 títulos incluindo: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e uma peça teatral. Essas coleções eram entregues ao aluno para levar para sua casa e expandir a leitura em seu ambiente familiar.

Além dos alunos, a ação *Literatura em Minha Casa* distribuiu para as escolas 4 acervos para serem incluídos em sua biblioteca escolar.

No ano de 2002, a mesma ação *Literatura em Minha Casa* distribuiu 8 coleções de diferentes editoras com os mesmos 5 títulos citados anteriormente. Os alunos do 4º ano receberam uma coleção e as escolas um acervo.

Nos anos de 2003 e 2004, o PNBE atendeu a alunos de outros anos de escolaridade, a partir do 4º ano.

Em 2005, o PNBE contempla alunos que utilizam a Língua Brasileira de Sinais – Libras³⁷, visando o atendimento às suas necessidades educacionais especiais. Assim, foram distribuídos para os alunos a Coleção de

³⁷ LIBRAS é o sistema de sinais utilizado pelos alunos que não escutam.

clássicos da Literatura em Libras, em CD-ROM para fazer parte da biblioteca da escola e para ser trabalhado em sala de aula.

Em 2008 o PNBE, mais uma vez, inclui em seu atendimento as escolas com alunos das séries iniciais de ensino, dispondo de acervos compostos por textos em verso, em prosa, livros de imagens e de histórias em quadrinhos, entre os quais obras clássicas da literatura universal adaptadas³⁸.

A diversidade dos textos dá oportunidade ao aluno de conhecimento, escolha, e de apropriação do belo esboçado em vários gêneros textuais e de variadas formas. No entanto, obras clássicas da literatura, quando adaptadas ao público infantil, perdem o conteúdo e o valor literário, pois, sintetizadas através da escolha de alguém, passam então a encontrarem-se direcionada para o público que o escolheu e que o modificou, deixando de ser lidas em sua íntegra pelos leitores que possam livremente fazer suas próprias escolhas pelas partes interessantes ou pelo todo escrito no livro.

Devemos primar pela qualidade da obra literária e com isso distribuí-la nos diversos contextos escolares, e não apenas pela quantidade dos títulos e dos acervos a serem entregues às escolas, visto que sabemos da enorme produção editorial nem sempre correspondente ao valor que uma obra literária deve ter, em seus aspectos qualitativos e significativos.

O PNBE ainda apresentava como proposta apoiar projetos de capacitação e atualização do professor dos anos iniciais e do Ensino Fundamental com registro de matrícula superior a 500 alunos, baseado no Censo Escolar de 1996.

³⁸ Informação veiculada na página do FNDE: www.fnde.gov.br

Segundo dados oficiais do próprio PNBE, foram beneficiados 16,6 milhões de alunos, com um total de 4,2 milhões de livros distribuídos.

Apesar de não restar dúvida de que o PNBE investiu na distribuição de obras literárias, não visualizamos projeções de ações em relação à formação dos professores mediadores da leitura e responsáveis pela formação de alunos/leitores.

E então fazemos com Perrotti (1990, p.17) a seguinte reflexão:

Acreditar, nos nossos dias atuais, que soluções atentas exclusivamente aos níveis operacionais das questões culturais possam conduzir a novo estado de coisas é fechar os olhos a uma realidade extremamente cambiante, que não se rende a fórmulas passadas. Na verdade, a formação de leitores em nossos dias exige bem mais que possuir ou ter escolas e bibliotecas em pleno funcionamento.

É possível pensar em mudança de percepção de leitura, investir em formação de leitores sem investir em formação de profissionais capacitados para atuarem nessa perspectiva.

Sendo assim, é preciso que se pense em mudanças significativas e qualitativas, e não apenas em distribuição de obras literárias junto às escolas e/ou alunos.

O que substancialmente precisa mudar é a compreensão do adulto perante à importância da leitura e do livro em sua vida, no que diz respeito à inserção na vida social como também em relação à amplitude e formação da criticidade e do conhecimento do mundo.

Para isso, nossos educadores, professores, mediadores de leitura quer estejam na biblioteca escolar, quer estejam na sala de aula e na comunidade escolar precisam estar conscientes da responsabilidade em formar

leitores que sejam capazes de não apenas decodificarem as letras ou de ler o texto superficialmente, mas que sejam capazes de ir além, desvendando os mistérios e as profundezas que trazem uma boa leitura, uma boa obra literária, tornando-se então um ser ativo que dialoga com o próprio texto e amplia a sua capacidade leitora a cada dia.

É necessário também que se avalie constantemente como estão sendo empregados os recursos empreendidos na distribuição e na utilização das obras literárias, e isso passa pela prestação de contas do investimento educacional nas bibliotecas das instituições educativas e no pessoal

4.2.3. O Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL

O Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL foi criado em 2006 e chega a contemplar, em seu discurso e na proposta de suas ações, o que criticávamos anteriormente no PNBE, visto que está direcionado para a qualificação dos recursos humanos e para a ampliação das oportunidades de acesso de comunidade escolar a diferentes materiais de leitura.

Dessa forma, o PNLL tem em sua proposta quatro ações principais: (1) Formação continuada de profissionais da escola e da biblioteca – professores, gestores e demais agentes responsáveis pela área da leitura; (2) Produção e distribuição de materiais de orientação, como a Revista Leituras; (3) Parcerias e redes de leitura: implantação de Centros de Leitura Multimídia; (4) Ampliação e implementação de bibliotecas escolares e dotação de acervos – Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE³⁹.

³⁹ Fonte: Documento do Plano Nacional do Livro e Leitura, disponibilizado no site: www.pnll.gov.br

Percebemos assim uma ampliação na concepção de formação de leitor, visto que a distribuição dos livros é apenas um item de ação deste plano, tendo nas suas ações um olhar mais focado para a formação dos possíveis mediadores de leitura para que estes possam contribuir para a implementação de uma política de leitura no âmbito escolar.

Logo no início do documento temos 2 (duas) cartas de abertura que nos dá uma idéia da compreensão de leitura e do que se pretende enfatizar no PNLL neste momento.

Encontramos um primeiro texto do Ministro da Cultura Gilberto Gil, que ao se pronunciar sobre a leitura fala nas possibilidades do leitor expandir, ir além e ainda diz:

Ler é abrir janelas, destramelar portas, enxergar com outros olhares, estabelecer novas conexões, construir pontes que ligam o que somos com o que outros, tantos outros, imaginaram, pensaram, escreveram. Ler é fazer-nos expandidos⁴⁰.

Ao falar sobre a importância da leitura na escola, Gilberto Gil expõe alguns dados, a partir do Relatório da Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, em que apresenta que 61% dos brasileiros adultos alfabetizados têm muito pouco ou nenhum contato com livros; e que 6,5 milhões de pessoas das camadas mais pobres da população dizem não ter nenhuma condição de adquirir um livro.

E assim, o então Ministro da Cultura evidencia a preocupação do estado em suprir essa falta de leitura e de contato com livros para a maioria da população, e essa proposta do PNLL tem em vista a consolidação de ações

⁴⁰ Ibid.

que possibilitem o avanço da leitura no país, efetivada em dois eixos: o acesso ao livro, e a formação de leitores.

O outro texto, encontrado no início do documento, é do Ministro da Educação: Fernando Haddad que fala dos esforços empreendidos pelos órgãos públicos na tentativa de mudança do quadro existente em torno da leitura em nosso país, e anuncia que o Plano Nacional do Livro e Leitura pode e deve torna-se um documento de referência, em constante atualização, de modo a registrar compromissos, ações e esforços dos diferentes órgãos e entidades comprometidos com suas metas.

Fruto de encontros preparatórios realizados nas macro-regiões do Brasil (Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Distrito Federal, Ceará e Pará) no período de junho de 2004 a dezembro de 2005, o PNLL constitui-se num documento democrático e pluralista em que se ouviu e discutiu propostas ao longo de olhares de regiões diferentes do país.

A construção do plano levou em conta dados avaliativos dos alunos nas avaliações do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e do PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos.

O SAEB⁴¹ revelou que 59% dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental ainda não desenvolveram as competências básicas de leitura, ou seja, não compreendem os níveis elementares de um texto escrito. Um desempenho de 20% a mais foi constatado nas escolas em que a prática de leitura é constante entre os alunos.

⁴¹ O SAEB é um sistema de avaliação desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) que a partir de 1990 aplica, a cada biênio, exames de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa (especificamente em leitura) em estudantes do 4º ano, da 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, nas redes de ensino pública e privada, em todas as regiões do Brasil.

- ***E o que diz o PISA sobre a leitura no Brasil?***

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA avalia desde 2000, a cada 3 (três) anos três áreas do conhecimento: ciências, matemática e leitura, priorizando em cada ano uma área: em 2000 – Leitura; 2003 – Matemática; e 2006-Ciências.

Esse programa de avaliação pretende avaliar conhecimentos e habilidades que são necessários em situações do cotidiano, da vida real dos alunos.

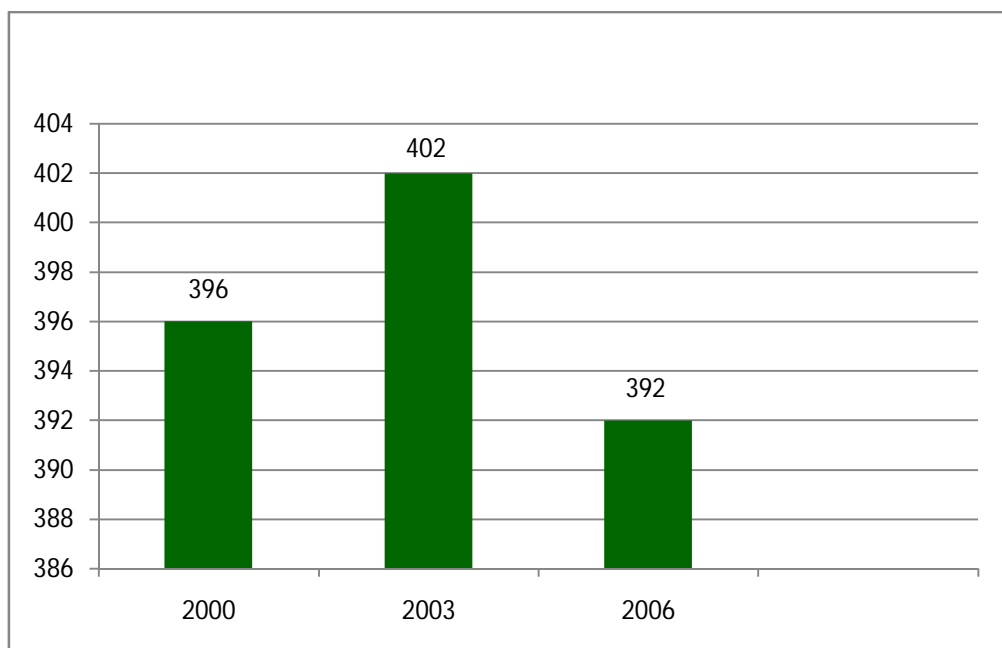
Os alunos que participam da avaliação estão na faixa etária de: 15 anos e 3 meses e 16 anos e 3 meses.

Em 2000 participaram do PISA 43 (quarenta e três) países⁴², no ano de 2003 participaram 41 (quarenta e um) e no ano de 2006 aumentou o número de países participantes para 56 (cinquenta e seis).

O Brasil não ficou em boa posição avaliativa na área de leitura, alvo de nossa pesquisa, como podemos observar no gráfico 2.

⁴² Albânia, Alemanha, Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, Bulgária, Canadá, Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Hong Kong, Indonésia, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Liechtenstein, Luxemburgo, Macedônia, México, Noruega, Nova Zelândia, Korea, Peru, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Romênia, Rússia, Suécia, Suíça, Tailândia.

Gráfico 2 – Níveis de literacia em leitura de estudantes brasileiros nos anos de 2000, 2003 e 2006



Fonte: Relatório do INEP/MEC sobre o PISA

Esse quadro demonstrativo da avaliação do PISA no Brasil consolida, mais uma vez, os dados caóticos sobre leitura tão conhecidos em avaliações internas nossas como o SAEB e outras avaliações nas próprias instituições escolares.

No PISA, na área de leitura é avaliado o uso e a compreensão de textos escritos e a reflexão sobre os mesmos, tendo em vista alcançar os objetivos pessoais do aprendiz, desenvolver o conhecimento e potencial individuais visando à participação plena na vida em sociedade.

Sendo assim, o Brasil apresentou em 2000 e continua apresentando em 2006, desta vez numa escala ainda menor, um baixo índice de literacia em leitura nos nossos estudantes.

O Brasil encontra-se atualmente, num nível 1 de literacia em leitura, de acordo com a tabela 1 apresentada neste capítulo, ou seja, os

estudantes brasileiros conseguem apenas localizar informações explícitas em um texto; reconhecer o tema principal ou a proposta do autor; construir uma conexão simples entre uma informação expressa em um texto de uso cotidiano e outras já conhecidas.

Percebemos claramente que os nossos estudantes ainda não passaram para um nível intermediário de leitura, pois encontram-se localizando apenas informações que já estão dadas claramente no texto, não reconhecem idéias, nem constroem sentidos a partir da leitura do texto.

Isso quer dizer que necessitamos urgentemente avançarmos em leitura e na formação de leitores, no entanto, precisamos também refletir sobre o papel da escola e qual a relação do seu ensino com a realidade do educando, já que este não consegue relacionar os seus conhecimentos com a realidade social em que vive, não consegue utilizar-se dos conhecimentos adquiridos na instituição escolar para a sua utilização no cotidiano em sua vida social.

- ***Depois do PISA a leitura no Brasil***

Com resultados tão insatisfatórios do PISA ao avaliar os nossos alunos na área de letramento em leitura, estabeleceu-se uma reflexão a nível nacional sobre o que tem sido feito no ensino de língua portuguesa, o papel da escola nesse percurso de formação de leitores.

Muitas outras reflexões foram feitas a partir desse diagnóstico de leitura, visto que o currículo escolar dedica tanto tempo ao ensino da língua portuguesa, durante pelo menos 9 anos até o aluno chegar à idade de 15 anos (faixa etária de alunos avaliados no PISA).

Por isso, a discussão em torno da leitura, atualmente em nosso país, acontece de forma mais profunda e rotineiramente, o que pode ser bem percebido através das pesquisas, eventos em todo o país em torno da temática, e ainda através de projetos, propostas e programas governamentais que viabilizam a formação de mediadores de leitura e circulação de livros no país.

Hoje não se discute aprendizagem de leitura sem se voltar para a continuidade desta ligada principalmente à leitura literária. O que ainda não se discute muito, pelo menos em certo grau de aprofundamento, é a formação desse leitor de forma livre e consciente, a fim de que seja capaz de fazer as suas próprias escolhas, de ler pelo simples prazer e entretenimento que a leitura ocasiona.

O pouco que se tem discutido ou que possa ser visto nos discursos oficiais dos programas, projetos e propostas governamentais quase sempre está vinculado a associação da leitura com o hábito e o incentivo de ler, como se o ato de ler de forma repetida formasse bons leitores.

Esquecemos que a leitura enquanto obrigatoriedade e cobrança tem sido já uma prática na instituição escolar brasileira há muitos anos e nem por isso conseguimos formar alunos/leitores, nem sequer que dêem significado ao texto, que o compreendam e dele possa tirar suas próprias conclusões, mas na verdade, e temos o PISA para comprovar, o que temos é leitor que decodifica e extrai algumas informações do texto, mas dele não faz uso para a vida e prática social.

É com bom olhos que vemos o interesse do governo atualmente em investir num Plano que possibilite não somente a viabilização de acervos,

mas a formação de mediadores de leitura que possam fazer com que nossos alunos se tornem leitores ávidos, fluentes e acima de tudo livres e críticos.

Precisamos de leitores que se insiram no texto, que articulem as suas idéias e conhecimentos com as mensagens lá incluídas, que sejam capazes de desvendar o não-dito, o que encontra-se ainda por dizer ou simplesmente foi omitido.

Esse leitor expande horizontes, avança na discussão do que foi lido, e amplia seu potencial de leitura e de conhecimento do mundo, bem como de si mesmo e das estratégias cognitivas necessárias à compreensão do contexto social em que vive.

Vemos no PNLL – Plano Nacional do Livro e Leitura uma possibilidade de avanço em torno da leitura e da formação de leitores, quando em seu texto valoriza três fatores qualitativos e dois quantitativos identificados pela Unesco como necessários para a existência expressiva de leitores em um país. Os fatores qualitativos são⁴³:

- a) O livro deve ocupar destaque do imaginário nacional, sendo dotado de forte poder simbólico e valorizado por amplas faixas da população.
- b) Devem existir famílias leitoras, cujos integrantes se interessem vivamente pelos livros e compartilhem práticas de leitura, de modo que as velhas e novas gerações se influenciem mutuamente e construam representações afetivas em torno da leitura;
- c) Deve haver escolas que saibam formar leitores, valendo-se de mediadores bem formados (professores, bibliotecários) e de múltiplas estratégias e recursos para alcançar essa finalidade.

⁴³ Fonte: texto do PNLL disponibilizado no site: www.pnll.gov.br.

- i. Os fatores quantitativos são:
- a) Deve ser garantido o acesso ao livro, com a disponibilidade de um número suficiente de bibliotecas e livrarias, entre outros aspectos; e
 - b) O preço do livro deve ser acessível a grandes contingentes de potenciais leitores.

Os aspectos qualitativos nos interessam mais nesse momento, visto a nossa pesquisa estar voltada para esse enfoque no contexto escolar, no entanto registramos aqui a expansão do plano em favorecer a criação e ampliação de bibliotecas e livrarias no país como um fator necessário a continuidade da formação desse leitor, visto que muitos, conforme pesquisa Retratos da Leitura no Brasil citada anteriormente, não têm condições de acesso ao livro.

Podemos perceber essa valorização do acesso ao livro, no objetivo central do PNLL quando diz que almeja: assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade, com base na compreensão de que a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis na época contemporânea para que o ser humano possa desenvolver plenamente suas capacidades, seja no nível individual, seja no âmbito coletivo⁴⁴.

Dessa forma, o PNLL expande a sua atuação além dos muros escolares e compreende a necessidade imediata da sociedade fazer uso da leitura e da escrita para que então possa participar efetivamente como cidadão, desenvolvendo assim suas capacidades individuais e coletivas.

Os eixos de ação do plano compreendem:

Eixo 1- Democratização do acesso

⁴⁴ Ibid.

Eixo 2 – Fomento à leitura e à formação de mediadores

Eixo 3 – Valorização da leitura e comunicação

Eixo 4 – Desenvolvimento da economia e do livro

O primeiro eixo diz respeito à expansão e implantação de estruturas físicas possíveis para o acesso à leitura seja de âmbito escolar, seja na esfera da sociedade em geral.

No terceiro eixo o PNLL trata de ações de consciência social, política de estado e publicações em torno da valorização do livro e da leitura em nosso país.

O eixo 4 dedica-se à expansão e incentivo à publicação, distribuição de livros, com projetos vinculados à feiras de livro, prêmios de publicação, livreiros, livrarias, entre outros.

Direcionamos a nossa análise ao eixo 2, visto que trata do fomento à leitura e a formação de mediadores principalmente em contextos escolares.

Neste eixo, o PNLL procura desenvolver ações e programas de capacitação para educadores em geral, bibliotecários tendo em vista tornarem-se mediadores de leitura.

Além disso, o programa prevê a criação de projetos para fomentar a leitura e cita alguns: rodas de leitura, clubes de leitura, contadores de histórias, rodas literárias, performances poéticas, murais, encontro com autores, entre outros, incluindo no público a ser atingido: crianças, jovens e adultos e comunidades tradicionalmente excluídas.

Nessa mesma perspectiva um item do eixo 2 diz respeito aos estudos e fomento à pesquisa nas áreas do livro e da leitura, em que é

possibilitado fazer diagnósticos sobre a situação da leitura e do livro, pesquisar sobre hábitos de leitura e consumo de livros, formação de base de conhecimento sobre experiências inovadoras e bem-sucedidas com leitura, apoio às pesquisas sobre a história do livro no Brasil, história editorial brasileira, história das bibliotecas, das práticas sociais de leitura, das livrarias nos núcleos universitários de pesquisa e fora da academia; programas de financiamento à pesquisa nas áreas do livro e da leitura e a publicação, com apoio de instituições oficiais e/ou da sociedade, dos resultados dessas pesquisas⁴⁵.

Outra proposta do PNLL nesse eixo está direcionada para os sistemas de informação nas áreas de bibliotecas, da bibliografia e do mercado editorial, o que promove um conhecimento da realidade das bibliotecas, das editoras, livrarias e do consumo do livro no Brasil.

Por último, neste mesmo eixo temos: prêmios e reconhecimento às ações de incentivo e fomento às práticas sociais de leitura, em que se prevê a viabilização de concursos para premiação de ações voltadas para a promoção da leitura, para a fomentação da leitura nas escolas, bibliotecas, empresas e comunidade em geral.

Percebemos que a escrita oficial do documento do PNLL propõe ações viáveis e necessárias ao desenvolvimento da leitura e da formação de leitores no país, tendo em vista a capacitação e a formação dos mediadores que sejam capazes de promover o acesso à leitura.

⁴⁵ Ibidem.

No entanto, não visualizamos no documento, a promoção da leitura enquanto prazerosa e forma de entretenimento, levando em conta aspectos da fantasia, imaginação da criança.

Percebemos no discurso um direcionamento para a viabilização da leitura levando em conta ainda aspectos gerais das pesquisas em leitura, e não alguns aspectos específicos como a formação do leitor que goste de ler, que sinta prazer ao ler um livro, que se encante e torne a lê-lo, por exemplo.

Não queremos dizer com isso que em nenhum momento essas ações não apareçam, não é isso que mencionamos aqui, no entanto, essas ações aparecem num contexto maior, entre outras ações.

Sabemos que para a formação do leitor é preciso sedução, encantamento do livro que só é possível se o mediador estiver a par dessa forma de viabilização da leitura.

Mais uma vez nos detemos na reflexão sobre o que a escola tem feito em relação à formação de leitores, muitas vezes cobrando, obrigando o aluno, possível leitor, a ler e dar respostas a questões estabelecidas pelo professor para todos os leitores do mesmo livro.

Pesquisas que direcionam o olhar para a leitura prazerosa, que seduz, encanta, apaixona e envolve o leitor, estão sempre expondo reflexões sobre a forma como a leitura tem sido trabalhada na escola através de fichamentos, interpretações textuais, entre outros exercícios didáticos.

Pensar que a viabilização da formação de leitores se dá através de práticas pedagógicas tradicionais é pensar a leitura dissociada de um contexto de utilização da leitura em práticas sociais do indivíduo que lê.

Estamos discutindo aqui leituras que despertam no leitor a vontade de ler, que possibilitam: ampliar horizontes e expectativas do leitor; interagir o leitor com o texto, com suas vivências de leitura e de mundo; e o diálogo efetivo entre leitor e autor, leitor e narrador.

Como estamos falando do leitor do 3º ano do ensino básico, então falamos da criança que com sua dinamicidade, curiosidade sobre o mundo e sua imaginação precisa das fantasias vivas e presentes nos livros que lêem, através dos elementos que despertam essa imaginação: os elementos fantásticos e maravilhosos que encantam e permitem ao leitor ir além e assim viver o texto, unindo realidade e fantasia em seu mundo imaginário e criador.

Sentimos falta, nesse documento, desse direcionamento para a criança em sua fase inicial do acesso à leitura, e que é marcante para o seu desenvolvimento como leitor.

Talvez nas práticas mais direcionadas nos contextos escolares específicos de cada município e comunidade, possamos discutir e viabilizar ações voltadas para esse público tão específico, encantador e exigente: a criança.

Mesmo assim, achamos que discutir a leitura não só em sua forma de circulação e doação de livros já é um avanço considerável, e por isso acreditamos ser possível estabelecer metas e traçar ações capazes de avançarem ainda mais na perspectiva do gosto e prazer da leitura.

Por isso então vamos agora discutir e analisar essas práticas em torno da leitura na própria sala de aula, em instituições públicas do nosso país para que possamos estabelecer comparações e verificar a realidade escolar de forma mais aprofundada e real.

4.3. OS PROFESSORES DIZEM E FAZEM ASSIM...: Análise do discurso dos professores

Iniciamos nossa análise através dos discursos dos professores nos dois países para que assim possamos estabelecer comparações, relacionar práticas em sala de aula e refletir sobre a compreensão de leitura e formação do leitor literário.

O questionário foi o instrumento de coleta de dados escolhido para utilizarmos com os professores, devido a facilidade de obtenção de respostas, pois sabemos da dificuldade em realizarmos entrevistas com estes sujeitos pois as horas de trabalho em sala de aula são muitas e quase não há tempo para outras atividades.

O questionário utilizado com esses sujeitos estava composto por 50 perguntas divididas em 1ª parte: Caracterização; 2ª parte: Sobre a leitura, que tem como sub-itens: Leituras feitas e leituras na sala de aula.

A partir dessa divisão inicial, contida no próprio questionário, passamos a considerar, de acordo com as respostas dos sujeitos, os seguintes grupos para análise: 1. Concepção de leitura; 2. Leituras realizadas; e 3. Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrado nessas leituras.

Para analisarmos as respostas dos professores investigados, apropriamo-nos da Análise Proposicional de Discurso (APD) e seguimos algumas etapas em sua elaboração, como é sugerido por Pires (2008):

- a) A partir das respostas fornecidas pelos professores, elaboramos as proposições que incluem estas respostas na íntegra;

- b) Levando em conta essas proposições agrupadas, identificamos e codificamos os Núcleos de Referências (NR), que são termos-chaves em que se estruturam as diferentes idéias produzidas no discurso dos sujeitos;
- c) Identificamos as modalizações discursivas, as categorias verbais em seus tempos verbais, modais e suas polaridades;
- d) Elaboramos modelos argumentativos para que a partir destes possamos ser capazes de sintetizar as proposições e identificar suas relações no corpus do texto;
- e) Relacionamos os Núcleos de Referência;
- f) Interpretamos e analisamos à luz da fundamentação teórica, estabelecendo relações com as observações feitas, tendo em vista nossos objetivos de investigação.

Abordaremos, a seguir, questões referentes às concepções de leitura dos professores, suas leituras realizadas e como foram feitas leituras em sala de aula com seus alunos.

Os discursos analisados provêm dos 09 (nove) professores, sujeitos da nossa pesquisa, distribuídos pelas 4 (quatro) escolas pesquisadas, e que responderam aos questionários entregues por nós.

4.3.1. Concepções dos professores sobre leitura

Os discursos resultantes das respostas dadas pelos sujeitos das pesquisas: os professores brasileiros e portugueses abordam questões referentes à definição da leitura, e a opinião do entrevistado quanto a importância dada à leitura no trabalho, na vida particular, para os alunos e para

as outras pessoas resultou em 18 (dezoito) proposições dos professores brasileiros (anexo 5) e 17 (dezessete) proposições dos professores portugueses (anexo 6).

Essas proposições expressam como o professor entende a leitura, bem como expressam a sua utilização na sua vida pessoal e profissional.

Os Núcleos de Referência (NR) (anexo 7) que representam as idéias surgidas nos discursos dos professores serão identificados de acordo com o seu equivalente paradigmático que estão representados por diferentes palavras mas que mantêm o significado destes núcleos.

Sendo assim, elaboramos o quadro a seguir para que possam ser visualizados e esclarecidos os Núcleos de Referência (NR) e seus equivalentes paradigmáticos presentes nos discursos dos entrevistados que agora apresentamos: professores de duas escolas da rede pública do 3º ano do ensino fundamental do Brasil e professores de duas escolas da rede pública do 3º ano do 1º ciclo de Portugal.

Tabela 2 – Sobre os núcleos de referência utilizados com os professores sobre a concepção de leitura

ORDEM	CÓDIGOS	NÚCLEOS	EQUIVALENTES PARADIGMATICOS
1.	Pr	Professor	Eu; meu; minha;
2.	A	Aluno	meus alunos; os alunos
3.	L	Leitura	O ato de ler; leitura; ler
4.	Co	Comunicação	Comunicação; desinibição da fala; informação; informar

5.	Ch	Conhecimento	Conhecimentos; aprofundar conceitos; assuntos diversos
6	Pz	Prazer	Gosto de ler; descontração; prazerosa
7	Ne	Necessário	Ponto de partida e o ponto de chegada; norteador; necessidade; necessário
8	Vo	Vocabulário	Vocabulário;
9	D	Decodificação	Decifrar; decodificar a escrita
10	C	Compreensão	Compreender; interpretar
11	V	Vida e leitura	Cultura geral; importante para todas as pessoas; dignidade; libertação; construção de seus valores; própria história; cooperação; viver com dignidade

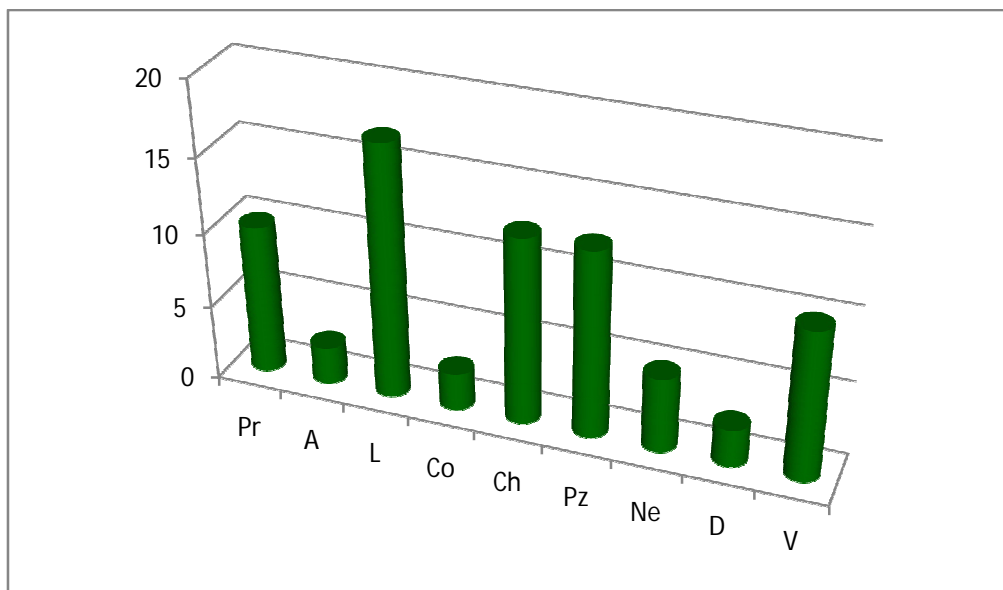
• **No Brasil**

A tabela 3 (três) e o gráfico 3 (três) permitirão uma visualização mais precisa dos Núcleos de Referência presentes ou não nos discursos dos sujeitos investigados.

Tabela 3 – Níveis de incidência dos Núcleos de Referência: 1. Concepção de Leitura dos professores brasileiros

Nº respon den tes	Nº propo sições	Pr	A	L	Co	Ch	Pz	Ne	Vo	D	C	V	TOTAL
		OCORRÊNCIAS											
2	18	4	1	17	1	5	5	2	0	1	0	4	40
%	100	10	2,5	42, 5	2, 5	12,5	12,5	5	0	2, 5	0	10	100

Gráfico 3 - Níveis de incidência dos Núcleos de Referência – NR



Os Núcleos de Referência (NR): *Vocabulário* (Vo), e *Compreensão* (C) não foram mencionados pelos professores entrevistados no Brasil, no entanto estão aqui colocados tendo em vista o valor comparativo que essa ausência pode ter, pois nos questionários dos professores de Portugal encontramos esses NR mencionados e não poderíamos perdê-los de vista.

Não sendo mencionado o NR: *Vocabulário* (Vo) pelos professores brasileiros, podemos já perceber que, para estes entrevistados, a leitura não está diretamente relacionada a aprendizagem do vocabulário da língua portuguesa, e, como estamos falando em textos literários numa perspectiva de prazer, encantamento e desenvolvimento da imaginação, esse é um ponto positivo nessas falas, pois mostram uma evolução no pensamento do respondente para uma leitura não obrigatória e nem correspondente apenas ao processo de ensino e aprendizagem, mas com outros aspectos ampliados como a leitura por prazer, citada no NR: *Prazer* (Pz – 12,5%) em um índice maior do que o esperado.

No entanto, não mencionar, nem relacionar a leitura com a compreensão é algo preocupante, visto que a leitura mencionada aqui e refletida por nós está diretamente ligada ao fato de o leitor envolver-se, estabelecer relações, fazer inferências, dialogar com o texto e não pode fazer tudo isso sem compreender o próprio texto, sendo assim, ao falarmos em leitura, estamos falando em compreensão e não apenas em decifração e decodificação de palavras.

Percebemos que o Núcleo de Referência (NR) que teve maior incidência diz respeito ao próprio conteúdo da entrevista – a *Leitura* (L – 42,5,4%), seguido do *Conhecimento* (Ch – 12,5%) e *Prazer* (12,5%) o que, para nós, representa uma concepção de leitura avançada e coerente para uma prática eficaz de formação de leitor, visto que o prazer possibilita o gosto e consequentemente o leitor capaz de fazer suas escolhas pelo que lhe proporciona prazer.

O NR *Conhecimento* (Ch) citado aqui com o mesmo percentual do *Prazer* (Pr) remete-nos à idéia da leitura enquanto conhecimento, o que tem sido uma constante no discurso dos professores que vinculam à leitura ao conhecimento, o que é perfeitamente compreensível visto que, através dos livros, o conhecimento é ativo e frequente.

Depois desses três Núcleos de Referência: a *Leitura* (L), o *Conhecimento* (Ch) e o *Prazer* (Pz), temos o NR o *Professor* (Pr – 10%) protagonista da entrevista e por isso mesmo evidenciando a sua presença e a sua opinião em relação a leitura.

O *Aluno* (A) também sujeito da pesquisa em outro momento, e fazendo parte do contexto do entrevistado e das questões formuladas para o

professor, aparece com 2,5 %, o que possibilita refletir sobre o pensamento do professor entrevistado para o aluno, sujeito do seu dia-a-dia e razão de ser da sua atuação na escola.

Essa escolha está evidenciada visto que era esperado uma incidência de 1,18%, pois direcionamos uma pergunta da entrevista para esse sujeito. Sendo assim, houve uma preocupação explícita do professor em estabelecer uma relação da leitura com o aluno.

Os NR *Vida e leitura* (V) aparecem nos resultados das ocorrências com 10%, também acima do requerido nas questões feitas aos sujeitos. Isso faz com que percebamos uma preocupação do professor em mencionar a leitura além das paredes da sala de aula, ainda mais quando aparece em suas proposições os termos dignidade, libertação, ordem social, e o valor que a leitura tem para todas as pessoas, estabelecendo assim uma relação direta da leitura com a vida, com a vivência social, enquanto capaz de promover a dignidade do ser humano e a sua própria libertação.

As expectativas dos professores, sujeitos dessa pesquisa, em torno da leitura são amplas, no entanto a análise dos dados nos faz perceber que há uma certa esperança dos entrevistados em modificar o que já existe através do ato de ler, dando um poder muito grande às palavras escritas.

Sem entrar no mérito de canalizar todos os esforços da leitura em torno de um valor tão nobre como a dignidade, queremos notificar que pensar a leitura como capaz de uma mudança no carácter dos indivíduos de uma sociedade e acreditar que a leitura é, pelo menos muito importante, não só no contexto escolar, mas no contexto social, amplia assim a atuação do ato de ler

voltado para um contexto geral e, por isso, responsabilidade de muitos e não só dos que na escola se encontram.

A idéia da leitura no NR *Comunicação* (Co – 2,5%) inclui também a informação, o que representa uma forma única e inicial de leitura, o que, para nós, é uma idéia limitada, e que não nos possibilita perceber um avanço no pensamento do entrevistado, no entanto, essa ideia, percebida no discurso do sujeito, está junta a idéia de desconstruir, o que faz com que percebamos os dois lados da leitura em seu discurso, e não apenas o da informação em si.

Podemos resumir as modalizações verbais e a polaridade proposicional da seguinte forma:

Tabela 4 - Modalizações discursivas: Concepção de leitura dos professores

TOTAL	POSITIVAS	NEGATIVAS
18	17	1
%	94,4	5,6

As modalizações discursivas percebidas na superfície do texto, conforme podemos ver na Tabela 4, são em número 17, revelando que a grande maioria (94,4% das proposições) apresenta atitudes positivas (exemplo: novos, além, muito, mais, todas, demais) dos professores em relação à concepção de leitura.

Sendo assim, um percentual muito baixo fica para a proposição negativa com 5,6% o que não invalida o forte efeito das atitudes positivas dos professores em relação à concepção de leitura.

Tabela 5 – Modalizações verbais: concepção de leitura dos professores

Nº de proposições	Marcas temporais			Categorias verbais		
	Presente(P)	Passado (Pdo)	Futuro (F)	Factivos (F)	Estáticos (E)	Declarativos (D)
18	18	0	0	11	7	0
%	100	0	0	61,1	38,9	0

Nas modalizações apresentadas na tabela 5 acima, podemos observar que todas encontram-se no tempo presente (100%), o que mostra que os fatos acontecem em tempo real, ou seja, os professores ainda têm essa concepção de leitura apresentada aqui.

As concepções presentes podem ser concepções que avançarão num futuro próximo, o que também possibilitam entendermos que o professor pensa e faz acontecer em torno da leitura, o que é possível de verificar na presença marcante dos verbos *factivos* (F- 61,1%), e um percentual de 38,9% dos verbos *estáticos* (E). Isso faz com que percebeamos que essas ações em torno da leitura carregam consigo envolvimento do professor em torno de sentimentos, emoções, o que muito bem pode ser visto nas proposições em que o prazer de ler está presente em enunciados como: P-4; P-13 e P-18: *Eu gosto de ler*, e na proposição P-3: *A leitura é importante*.

Tabela 6 – Relações entre os Núcleos de referência: concepção de leitura dos professores

Nº de relações	Pr	A	L	Co	Ch	Pz	Ne	Vo	D	C	V
6			X			X					
4			X								X

Nº de relações	Pr	A	L	Co	Ch	Pz	Ne	Vo	D	C	V
4			X		X						
2			X				X				
1			X	X							
1			X						X		

Ao analisarmos as relações estabelecidas entre os Núcleos de Referência das concepções de leitura dos professores podemos verificar que a maior incidência foi quanto aos NR *Leitura* (L) e *Prazer* (Pz). O fato de estarem presentes em 6 proposições demonstra que a leitura está sendo concebida enquanto fonte de prazer por parte dos docentes, o que constitui uma possibilidade de avanço e mudança em torno da leitura literária no Brasil.

Ao pensar Leitura e Prazer de tal forma os professores estão indicando que sabem o quanto a leitura pode ocasionar prazer, o que foi verificado em suas práticas de sala de aula.

Na Escola M, por exemplo, pudemos observar uma prática de leitura diária, em que os alunos participam, envolvem-se e fazem suas próprias escolhas pelas leituras dos poucos livros que se encontram em sua sala de aula.

A escola, apesar de sua pouca condição, desenvolve práticas de leitura em sala de aula, de tal forma que espontaneamente os alunos podem escolher seus livros para ler em sala de aula, no momento oportuno, como também para levar para sua casa, em forma de empréstimo domiciliar, visto

que na sala de aula existe um cantinho para leitura com alguns livros à disposição dos alunos.

No estabelecimento do “leitor do dia” a professora possibilita ao aluno envolver-se na leitura e ser capaz de convidar os outros colegas a lerem também, não de forma obrigatória, mas espontânea, e o que foi percebido como interessante é que todos querem participar e ler para os demais colegas.

Sendo assim, acreditamos que a conquista por leitores está iniciada nesta sala de aula, visto que já há envolvimento espontâneo dos alunos.

Outra explicação para essa relação da Leitura e Prazer podemos encontrar na Escola N, quando a professora transforma-se em uma personagem, de sua criação, chamada Rosinha e conta história de forma a envolver o aluno, com encenação, uso da boa pontuação, emprego de voz adequado que, segundo Abramovich (1997), são fundamentais para o contador de histórias fazer com que o aluno se envolva e escute a história.

A professora da Escola N conta o início da história e diz: - *Cenas do próximo capítulo*, para que assim o aluno possa ficar interessado em ouvir toda a história e também se interesse em buscá-la depois para poder lê-la. Para isso, a escola dispõe de uma biblioteca ambulante, que passa em um dia determinado para cada turma com livros de literatura infantil à escolha dos alunos que podem levar para casa e trazer no dia determinado para isso: a sexta-feira.

Os NR *Leitura* (L) e *Vida* (V) também tiveram presenças marcantes nas vozes dos investigados, o que deixa claro o estabelecimento da relação da leitura com a própria vida do indivíduo, valorizando assim as

competências da leitura para a compreensão do mundo em que vive, bem como da necessidade de ver aí o seu mundo exposto e por isso ser capaz de estabelecer relações entre o que ler e a sua própria vida.

E com essa relação vem também a expectativa dos professores com a leitura, como podemos ver na P-14: *(Leitura) é o momento em que o indivíduo de modo mais eficaz alcança a sua dignidade como pessoa humana*, continuando na P-15: *possibilitando-o (o indivíduo) a libertação e a construção dos seus valores e da sua própria história*.

Essa relação evidencia a compreensão dos professores sobre a literacia da leitura, como afirma Azevedo (2006, p.1):

(...) permitindo partilhar, investigar, descobrir e criar, assegurando aos falantes a possibilidade de se poderem emancipar de eventuais limitações decorrentes de um aqui e um agora situacional, a língua constitui o suporte e o instrumento fundamental para o desenvolvimento sociocultural e para a descoberta e reinvenção do mundo.

Os NR *Leitura* (L) e *Conhecimento* (Ch) aparecem também em 4º lugar nas relações, o que demonstra a preocupação evidente dos professores com a aprendizagem através da leitura, objetivo primeiro da escola. No entanto, ao aparecerem em 4º lugar junto com os outros NR *Leitura* (L) e *Vida* (V), faz entendermos que a leitura está sendo vista por esses sujeitos como algo mais além, e não apenas como obtenção de conhecimento, pois também dá prazer, envolve vida, prática social, mundo do indivíduo como podemos perceber nas relações anteriores entre os núcleos.

As relações entre os NR *Leitura* (L) e *Necessidade* (Ne) aparecem em 3º lugar, o que explica a coerência entre a leitura e a vida do indivíduo,

citada anteriormente, e a leitura fazer então parte das necessidades do indivíduo.

Por último, temos as relações entre os NR *Leitura* (L) e *Comunicação* (Co) com 1 proposição que relaciona leitura com informação, primeira função da escrita e por isso a relação com a leitura aqui aparece evidenciada. O texto escrito lido serve para informar também, para comunicar, no entanto, não é só essa a sua função, já visto por nós anteriormente.

Como afirma Cruz (2008, p.73):

Leitura é comunicação. A forma de comunicação mais clara e direta que existe, pois nela não interfere a aparência, nem o tom de voz, nem o contexto em que o nosso interlocutor fala. Foi ele quem nos contou umas idéias, uns pensamentos, para que transitemos de pés descalços, sem medo do gume afiado que às vezes oferecem as palavras. Mas somos nós que elegemos o momento do encontro, o lugar, o tempo, o ritmo com que queremos que essas idéias cheguem a nós.

Essa afirmação fundamenta a idéia de que a relação leitor e texto é uma relação viva, envolvente e não pré-estabelecida e nem com apenas um direcionamento. Sendo assim, nós escolhemos, através da leitura, como a comunicação se dá, envolvendo nossas perspectivas, inferências e nossas experiências outras.

Os NR *Leitura* (L) e *Decodificação* (D) aparecem também em último lugar, o que nos motiva a perceber que a leitura é vista pelos professores como expansão desse conceito. Apesar da ausência do NR *Compreensão* (C), anteriormente relatada por nós, percebemos nas relações estabelecidas entre os diversos NR e *Leitura* (L) que o conceito de compreensão está por trás de todos os outros NR.

Entendemos que a Leitura enquanto compreensão pode ser vista de forma ainda sutil nas práticas de leitura em sala de aula, quando percebemos uma certa contradição entre leitura espontânea, leitura por prazer, e algumas práticas de leitura para aprender, mas essas questões poderão ficar mais explícitas e bem percebidas na próxima análise em que temos por tema: Leituras realizadas pelos professores.

Veremos, a seguir, a concepção de leitura dos professores em Portugal para então podermos estabelecer um parâmetro e refletir sobre ele.

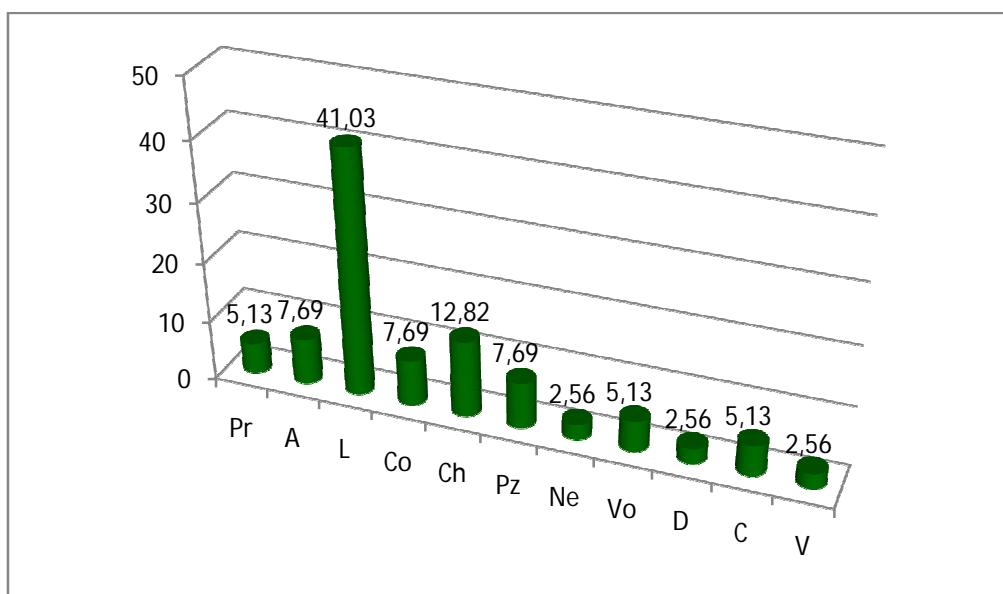
- ***Em Portugal***

Os professores de Portugal, em sua concepção sobre leitura, apresentam os seguintes dados para análise, conforme podemos verificar na Tabela 7 e Gráfico 4.

Tabela 7 – Níveis de incidência dos Núcleos de Referência: concepção dos professores sobre leitura

Nº respon den tes	Nº propo sições	Pr	A	L	Co	Ch	Pz	Ne	Vo	D	C	V	TOTA L
		OCORRÊNCIAS											
2	17	2	3	16	3	5	3	1	2	1	2	1	39
%	100	5,1 3	7,6 9	41, 03	7,69	12,8 2	7,69	2, 56	5, 13	2, 56	5, 1 3	2,5 6	100

Gráfico 4 – Níveis de incidência dos Núcleos de Referência



O Núcleo de Referência (NR) que teve maior incidência foi o NR *Leitura* (L – 41,03%), foco do questionário, seguido do *Conhecimento* (Ch – 12,82%) o que nos dá uma representação da presença marcante da missão primeira da escola referente ao processo ensino-aprendizagem, e faz com que percebamos que os nossos sujeitos não perderam de vista o conhecimento e a relação com os livros, como dito na P-12: - *leitura para desenvolver conceitos de pedagogia*; P-13: - *para aprofundar conceitos de pedagogia*; P-11: *para obter informação diversificada*.

A leitura literária de que tratamos aqui expande mundos, ensina, avança no conhecimento e impulsiona o leitor a ir mais além, e segundo Galda apud Azevedo (2006, p.5):

Tratando-se de um texto literário, o mesmo não pode ser objecto de leitura como se fosse um mero texto informativo (...), tratando-se de um texto literário um dos seus objectivos é o de vivenciar o prazer da fruição do imaginário e de mundos possíveis, não necessariamente sujeitos às constrações do mundo empírico e histórico-factual.

Os NR *Aluno* (A-7,69%) e *Prazer* (Pz-7,69%) têm um mesmo percentual. O NR *Aluno* (A) integra o próprio questionário, e o NR *Prazer* (Pz) presente dessa forma faz com que percebamos o estabelecimento da leitura enquanto prazer, encantamento, como diz um sujeito, ao ser questionado sobre a leitura em sua vida particular, na proposição P- 14: *Leitura como momento de lazer e entretenimento*.

Falar da leitura enquanto entretenimento, lazer, é estabelecer uma relação de prazer com o ato de ler, em que, de forma espontânea, por querer, o sujeito faz a sua escolha e diverte-se com ela, e isso tornará capaz a compreensão, e vai ao encontro das características de um bom leitor que, segundo Azevedo (2006), não é só aquele que sabe ler, mas aquele que gosta de ler e o faz com vontade e, conseqüentemente, com prazer.

O NR *Conhecimento* (Co) também apresenta um índice de incidência de 7,69% o que favorece o conceito de leitura vinculado à aprendizagem.

Os NR *Vocabulário* (Vo), *Professor* (Pr) e *Compreensão* (C) atingem uma incidência de 5,13%.

O NR *Professor* (Pr) é o sujeito participante da pesquisa. O NR *Vocabulário* (Vo), ligado à leitura, demonstra que o docente atribui ao texto escrito a aprendizagem do vocabulário, o que dá um entendimento dos mecanismos de funcionamento da língua escrita. Mais uma vez, vemos aqui a leitura relacionada com o processo ensino-aprendizagem na escola.

Em relação ao NR *Compreensão* (C), a incidência é relevante tendo em vista que uma percepção de leitura, que leve em conta a compreensão, entende-a como desveladora de significados do texto e permite

a expansão da leitura, o que é fundamental na obra de literatura que segundo Colomer (2007, p.70) “é um dos instrumentos humanos que melhor ensina a se *perceber* que há mais do que o que se diz explicitamente”.

As modalizações discursivas podem ser verificadas na tabela 8 a seguir:

Tabela 8 – Modalizações discursivas: concepção de leitura dos professores

TOTAL	POSITIVAS	NEGATIVAS
17	11	6
%	64,7	35,3

Percebemos que a maioria das proposições é positiva (por exemplo: importante, diversos) num total de 64,7%, o que é significativo em relação à incidência negativa de 35,3%. No entanto, exige uma reflexão sobre esses aspectos negativos, tendo em vista a consolidação de uma competência leitora na instituição escolar, e que tem de ser compartilhada por todos os que fazem a instituição escolar, e mais precisamente pelos docentes de Língua Portuguesa, visto a sua relação direta com a língua e os textos literários.

Tabela 9 – Modalizações verbais: concepção de leitura dos professores

Nº de proposições	Marcas temporais			Categorias verbais		
	Presente(P)	Passado (Pdo)	Futuro (F)	Factivos (F)	Estáticos (E)	Declarativos (D)
17	17	0	0	6	11	0
%	100	0	0	38,9	61,1	0

Nas modalizações verbais dos professores, representadas nesta tabela 8, verificamos uma única marca temporal: presente (100%), o que situa o discurso dos professores relacionado com o que pensam e fazem hoje em torno da concepção de leitura.

Esses discursos falam de concepções de leitura atuais e presentes na escola, em sala de aula desses sujeitos, o que efetivamente transparece uma prática real.

No entanto, a predominância de verbos estáticos no discurso verificado não corresponde bem às expectativas de uma ação, mas de uma fala sobre o que se entende sobre a concepção de leitura, o que ainda não se sabe se corresponde a uma prática efetiva da leitura, o que só poderemos verificar ao longo dos discursos e das proposições seguintes.

Tabela 10 – Relações entre os Núcleos de Referência: concepção de leitura dos professores

Nº de relações	Pr	A	L	Co	Ch	Pz	Ne	Vo	D	C	V
5			X		X						
3			X	X							X
3			X			X					
2			X					X			
2			X							X	
1			X						X		
1			X				X				

Ao analisarmos as relações estabelecidas entre os Núcleos de Referência, na tabela 10, podemos verificar que a incidência maior está na relação entre os NR *Leitura* (L) e *Conhecimento* (Ch). Por estarem presentes em 5 (cinco) proposições mostra que a concepção dos professores sobre a leitura está marcada pela aprendizagem escolar. Ao dizer que a leitura está relacionada diretamente com conhecimento, como a P-5: - (...) *a leitura é importante para a aquisição de conhecimentos, este discurso enfatiza a parte conteudista e de saberes expostos no texto, natural das disciplinas escolares, e da utilidade de toda prática de leitura na escola.*

Os NR *Leitura* (L) e *Comunicação* (Co), e *Leitura*(L) e *Prazer* (Pz) encontram-se em 3 (três) proposições, e fazem com que percebamos a visão da leitura enquanto proporcionadora do fazer-se entender por outro, e portanto de cunho social.

Na relação entre leitura e prazer, o discurso do professor possibilita-nos pensar na efetivação de uma leitura significativa e envolvente, já que o prazer se dá por escolha e gosto do leitor, o que pôde ser verificado em pequenas práticas observadas, em nossa investigação, em sala de aula, como por exemplo a escolha dos livros para ler pelo próprio aluno, a partir de uma caixa de leitura exposta na sala de aula.

Em relação aos NR *Leitura* (L) e *Compreensão* (C), podemos afirmar que apresentaram uma baixa incidência, o que pode ser explicado pela preocupação em torno da aprendizagem da língua como meta do ensino de Português, como podemos observar no plano de metas da disciplina.

4.3.2. Leituras realizadas pelos professores

Os próximos discursos dos sujeitos pesquisados dizem respeito às leituras realizadas por eles mesmos. Para isso, eles responderam a questões como: livros lidos, como escolhem suas leituras, qual o tipo de leitura preferido, se é um bom leitor, entre outras contidas no questionário entregue aos mesmos.

Esses discursos resultaram em 46 (quarenta e seis) proposições dos professores brasileiros (anexo 8) e 39 (trinta e nove) proposições dos professores portugueses (anexo 9).

As proposições aqui apresentadas refletem as preferências dos professores sobre gêneros de leitura, as obras literárias lidas, a sua relação particular com o livro. Ainda não discutimos aqui as leituras realizadas com os alunos, o que será feito no próximo item.

Os Núcleos de Referência (NR) apresentados aqui pelos investigados correspondem aos seguintes equivalentes paradigmáticos, apresentados a seguir.

Alguns, destes Núcleos de Referência (NR) foram encontrados nas respostas dos sujeitos e incorporados às nossas análises, como a escolha por Romance, o que para nós caracterizaria um gênero muito divulgado em nosso meio, apresentando alguns aspectos de envolvimento e prazer como o final feliz.

Também em relação ao NR *Suspense* (S) achamos interessante elencá-lo como um Núcleo de Referência, pois além de sugerido nos discursos dos alunos, devemos levar em conta que no suspense encontramos elementos

fantasiosos e fantásticos que envolvem o leitor e o faz sentir prazer, envolvimento no texto até o seu final.

O NR *Bom Leitor* (BLt) por nós incluído nas perguntas contidas nos questionários e também nas entrevistas, está relacionado com a possibilidade do aluno se perceber como leitor e por isso ser capaz de expandir suas leituras, socializando-as com outros grupos de leitores, em seu ambiente, o que para nós já se constituiria numa ação de círculo de leitura, fazendo-o assim propulsor de outras leituras e até mesmo um mediador.

Em relação às modulações verbais esclarecemos que os verbos *estáticos* (E) são estruturados pelos verbos ser, ter, estar que dizem respeito ao estado, às emoções, aos sentimentos dos sujeitos da pesquisa; os verbos *factivos* (F) estão relacionados ao fazer, às ações e movimentos dos investigados, tornando-o ativo; e os verbos *declarativos* (D) apenas expõem declarações desses sujeitos pesquisados em relação a um estado, ação, ser, objeto, sentimento.

Utilizamos também a polarização proposicional que nos indica se há maximização do efeito (polaridade positiva) ou se há minimização do efeito (polaridade negativa), o que está associado ao caráter afirmativo ou negativo da proposição.

Tabela 11 – Núcleos de Referência utilizados pelos professores sobre as leituras realizadas

ORDEM	CÓDIGOS	NÚCLEOS	EQUIVALENTES PARADIGMATICOS
1.	Pr	Professor	Li; gostei; realizei; eu; leio; gosto; meu; me; prefiro; minhas; ouvi; lembro; recebi; procuro; escolho; escolhi; acho.

ORDEM	CÓDIGOS	NÚCLEOS	EQUIVALENTES PARADIGMATICOS
2.	BLt	Bom Leitor	sim
3.	Ti	Título do Livro	Li A mulher escondida na floresta; Li Convivência, Conflitos e Educação nas Escolas de São Paulo; Marcelino Pão e Vinho; O Pequeno Príncipe; O Moço Loiro; Treinando a Emoção para Ser Feliz; Pedagogia da Autonomia; escolho pelo título; Li O Crime do Padre Amaro; escolhi o livro pelo título ser sugestivo; eu escolho as leituras geralmente pelo título; Li O Rio das Flores; Lembro de: A Aventura dos Cinco e Anita; Lembro das histórias tradicionais como Branca de Neve
4.	Au	Autor do livro	Experiências da autora; Meu autor preferido; autor escreve; Paulo Freire; Santos Beneti; escolho pelo autor; pela qualidade do autor; autor; autores;
5.	Rv	Revista	Revistas
6	Lit	Obra literária	Li; obras literárias; tipo de literatura que prefiro; histórias; literatura; livro; obra; contos
7	R	Realidade	Experiências; Li Convivência, Conflitos e Educação nas Escolas de São Paulo;

ORDEM	CÓDIGOS	NÚCLEOS	EQUIVALENTES PARADIGMATICOS
			desestabilizar; tema para jovens; atualidade; temas pedagógicos; livros técnicos; cotidiano daquela época; acontecimentos que influenciaram; história da família com diferentes opções na vida; obra onde são apresentadas personagens com características muito próprias e que vivem uma determinada história com grande intensidade; eu me retratava; pois gostaria também de as vivenciar.
8	N	Narração, narrativa	Leio narrações
9	L	Leitura	Li; livro solicitado; leituras; ler; lê-los; facilidade na compreensão dos textos;
10	Pz	Prazer	Gosto de ler obras literárias; porque ainda me emociono ao lê-los; sinto emoção; facilidade na compreensão de texto; recebi de presente e gostei; procuro a leitura que promove deleite; eu mais gostava; faziam ficar horas apavorada embaixo dos lençóis; contava-me uma história de uma menina que comia coisas saborosas; eu imaginava-me saboreando tudo aquilo; além de surpreender-se; o

ORDEM	CÓDIGOS	NÚCLEOS	EQUIVALENTES PARADIGMATICOS
			que mais gostei no livro; gostei da história; as histórias preferidas;
11	Ro	Romance	Romance
12	Ct	Conto	Contos; contos de fadas; Bolota contava a história de uma menina; histórias contadas; histórias tradicionais com Branca de Neve; Capuchinho Vermelho
13	Av	Aventura	Enredo com acção; histórias de aventuras; aventuras
14	S	Suspense	Terror; suspense
15	Ci	Texto científico; texto técnico	Livros técnicos; li Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo; procuro leituras que possibilitem o meu fazer pedagógico; gosto de textos técnicos; li Pedagogia da Autonomia; leio por necessidade de aprofundar a prática; termos muito científicos
16	Es	Leitura para e/ou na Escola	O livro foi solicitado em uma bibliografia na qual realizei uma prova; para desenvolver o trabalho junto aos alunos; o conteúdo parece ser doutrinário; como se a literatura tivesse o papel de instrutora

A partir de agora observaremos como esses Núcleos de Referência aparecem nos discursos dos professores dos dois países: Portugal e Brasil.

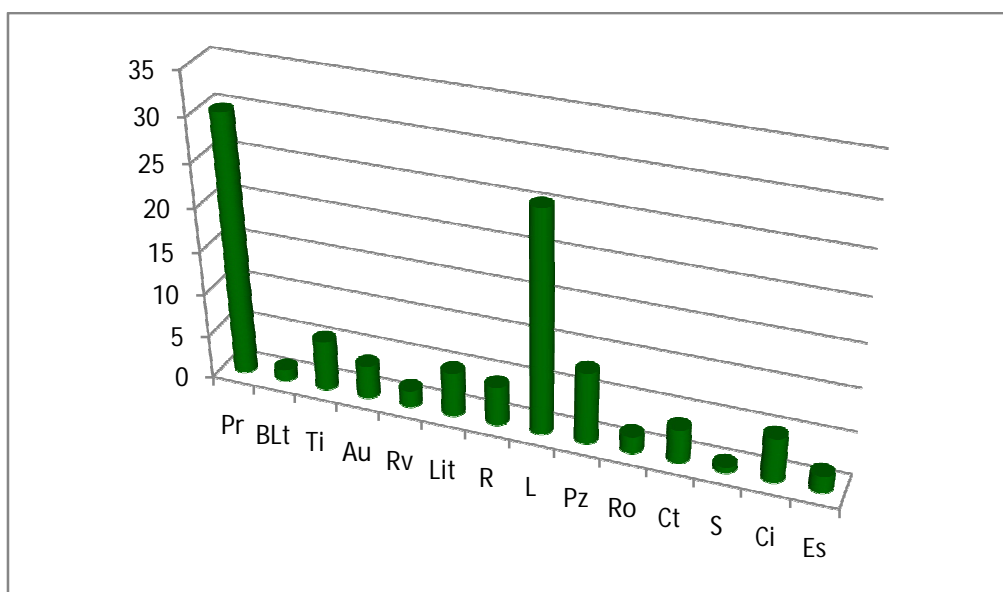
- **No Brasil**

A tabela 12 (doze) e o gráfico 5 (cinco) darão uma visualização mais precisa dos Núcleos de Referência presentes ou não nos discursos dos sujeitos investigados.

Tabela 12 – Níveis de Incidência dos Núcleos de Referência: Leituras Realizadas pelos professores brasileiros

Nº Res pon dente s	Nº Pro po sições	Pr	BLt	Ti	Au	Rv	Lit	R	N	L	Pz	R o	Ct	A v	S	Ci	Es	TO TA L
		OCORRENCIAS																
3	51	47	2	9	6	3	8	7	0	40	13	3	6	0	1	8	3	156
%	100	30,1	1,3	5,76	3,85	1,92	5,12	4,5		25 .6	8, 3	1, 92	3,85	0	0,64	5, 12	1, 92	100

Gráfico 5 – Núcleos de Referência : Leituras realizadas pelos professores brasileiros



Como podemos perceber, a partir das respostas dos professores, quanto às leituras anteriores e atuais realizadas por eles, o *Núcleo de Referência* (NR) com maior índice diz respeito ao *Professor* (Pr), o próprio protagonista do processo, contando com 30,1% das ocorrências.

Logo em seguida temos o NR *Leitura* (L – 25,6%), também objeto das nossas questões, já que o item trata das leituras realizadas pelos professores como respostas às perguntas contidas no questionário, como: Qual livro leu ultimamente? O que mais gostou no livro lido? Por que escolheu esse livro? Qual autor preferido? Você se considera um bom leitor? e outras questões direcionadas para os tipos de leitura feitas, como também os seus critérios de escolha, a facilidade ou dificuldade encontrada na leitura em geral e ainda a frequência das leituras.

O NR *Prazer* (Pz) teve 8,3% de incidência, o que nos faz perceber que mais uma vez este núcleo está presente em mais alguns discursos dos professores, como também podemos verificar nos discursos sobre concepção de leitura, o que torna coerente os discursos destes sujeitos.

Esse prazer da leitura, citado pelos entrevistados, está presente em discursos como: P-30: - Gosto de ler obras literárias sim; P- 24: - (...) procuro a leitura que promove deleite (...); P – 14: - Porque ainda me emociono ao lê-los.

Temos então dois aspectos que envolvem o prazer: o próprio gosto e deleite, e o outro que relaciona as emoções. Podemos dizer que esses dois aspectos do prazer não estão dissociados, mas revelam escolha e envolvimento emocional do leitor.

Do deleite de ler fala-nos Cruz (2008, p.78) quando informa sobre o prazer da leitura representada em arte:

(...) Eis outra representação curiosa de um leitor entregue ao prazer: a que representa o primeiro leitor equipado com óculos para seguir melhor a leitura. Encontra-se ela na Provença, em uma tela pintada por Tommaso da Módena, que representa o cardeal Hugo de Saint Cher, de chapéu, sobrancela contraída e o dedo cuidadosamente pousado na parte do documento que lê com total deleite.

Esse esboço do cardeal como leitor leva-nos logo a imaginar o quanto está entregue à leitura que faz, o que demonstra o seu deleite, o seu prazer.

O prazer de ler também está presente nas emoções e envolvimento do leitor com o texto, quando este participa, emociona-se ao lê, vê-se retratado ali nos personagens da história.

O NR *Título* (Ti) apresentou-se com 5,76% de incidência, o que denota as escolhas dos professores por livros que são apresentados com seus títulos. Já em relação ao NR *Autor* (Au) notamos uma incidência menor de 3,85%, o que demonstra a ausência de citação de autores lidos pelos entrevistados.

O NR *Textos Científicos/textos técnicos* (Ci) esteve presente em 5,12% das respostas dos entrevistados á questões referentes a livros lidos, preferência por leitura, como também ao que pode representar dificuldade de leitura.

Essa vinculação dos entrevistados com os textos científicos diz respeito à leitura enquanto fundamentação para a sua profissão, o que de alguma forma é necessário e coerente com o seu discurso e atuação

profissional, no entanto, demonstra que, ao se falar em leitura, ainda está se ligando ao fato da leitura corresponder à obrigação e utilidade apenas, não retratando aí a possibilidade de uma leitura literária enquanto escolha e possibilidade de gosto ao ler, e ainda de vislumbamento de outros mundos possíveis ou não possíveis, ficcionais, encantados, maravilhosos, fantásticos, onde as histórias acontecem e os personagens vivem essas histórias além de uma realidade apenas visível a olho nu, mas capaz de ser visível aos olhos da emoção, sentimento e do próprio deleite e prazer.

No entanto, paralelo a esse núcleo de referência, aparece também com a mesma incidência o NR *Obras literárias* (Lit – 5,12%), o que de alguma forma demonstra a escolha de alguns atores do processo (os docentes) por obras literárias que possibilitam a expansão dos horizontes expostos anteriormente, ainda que para um público muito pequeno.

Livros que retratam a realidade são preferidos por 4,5% dos nossos entrevistados, conforme pode ser visto na tabela 12 no NR *Realidade* (R). Isso faz com que percebamos ainda um pequeno envolvimento do professor com livros que contam fatos reais, no entanto distanciando da obra literária em si.

O NR que aparece depois do NR *Realidade* (R-4,5%) é o *Conto* (Ct – 3,85%) que denota uma pequena parcela de docentes com leituras desse gênero, o que para nós surpreende, visto que esse público, por ser de uma geração anterior, poderia apresentar vestígios de conhecimento e leituras dos contos, sejam contados por avós, pais, sejam lidos por eles mesmos.

Esse público, aqui entrevistado, parece desconhecer a importância dos contos para a sua formação, ou possivelmente não tiveram a

presença desse gênero em espaços escolares e familiares anteriormente. No entanto, em suas práticas escolares, conforme nossa observação em sala de aula, os contos são presença marcante em seus momentos literários com os alunos, o que nos possibilita crer que, mesmo não falando dos contos, mesmo não tendo sido presença marcante antes, hoje a sua compreensão faz com que introduzam-no em sala de aula, em seus espaços de leitura literária.

Os NR *Revista* (Rv), *Romance* (Ro) e *Escola* (Es) tiveram a mesma incidência de 1,92%, o que nos faz entender que os docentes pouco se detêm ou se detiveram em leituras de revistas e romances, e ainda pouco leram para realizar atividades da escola, ou porque a escola pediu.

Para nós, a pouca incidência desses NR demonstram um avanço nas suas escolhas literárias e ainda mais na própria escolha do livro literário, visto que não está relacionada com as atividades escolares.

Esses discursos se apresentarão mais evidentes nas modalizações discursivas, polaridade proposicional e modulações verbais a seguir.

Tabela 13 – Polaridade Proposicional – Leitura realizada pelos professores

TOTAL	POSITIVA (+)	NEGATIVA (-)	NEUTRA (0)
51	44	7	---
%	86,27	13,73	---

A polaridade proposicional das 51 (cinquenta e uma) proposições são, conforme a tabela 13 são, em sua grande maioria, positivas – 86,27%, o que nos dá a idéia de que nas leituras realizadas pelos professores encontramos um efeito positivo e capaz de embasar a concepção de leitura literária e a utilização desta em sala de aula com os seus alunos.

No entanto, precisamos dos discursos posteriores que tratam das leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso

encontrado nessas leituras, para que então possamos verificar se o discurso anterior positivo, que denota avanço na discussão literária, está, de fato, acontecendo e sendo proporcionador de avanço nas práticas literárias em sala de aula com os alunos.

Em relação às modulações verbais, observamos na tabela 14 uma predominância da marca temporal *presente* (54,9%), no entanto não tão distante assim da marca temporal *passado* (41,2%), visto que o item analisado diz respeito às leituras realizadas pelos professores o que, de alguma forma, os conduz ao passado.

No entanto, saber que o discurso dos investigados remete também ao presente, possibilita inferir que as leituras aqui apresentadas pelos professores não foram só as leituras já feitas e sim as leituras de hoje, o que de alguma forma é favorável, visto que reflete a continuidade deste público enquanto leitor de alguma forma de leitura aqui apresentada.

Tabela 14 – Modulações verbais: leituras realizadas

Nº de proposições	Marcas temporais			Categorias verbais		
	Presente(P)	Passado (Pdo)	Futuro (F)	Factivos (F)	Estáticos (E)	Declarativos (D)
51	28	21	2	20	28	3
%	54,9	41,2	3,9	39,2	54,9	5,9

Os verbos *estáticos* são predominantes no *corpus* do discurso com um total de 54,9%, em contraste com os verbos *declarativos* (5,9%), o que está de acordo com as questões apresentadas aos investigados, visto que solicitavam um tipo de resposta sobre o que leram, o que gostam de ler, entre outras.

Mesmo com questões assim, os verbos *factivos* apresentaram uma incidência de 39,2%, o que de alguma forma demonstra a participação dos envolvidos no processo de leitura.

As relações entre os Núcleos de Referência serão apresentadas na tabela 15 a seguir.

Tabela 15 – Relações entre os núcleos de referência: leituras realizadas

Nº de relações	Pr	BLt	Ti	Au	Rv	Lit	R	N	L	Pz	Ro	Ct	Av	S	Ci	Es
16	X								X	X						
8	X								X			X				
8	X								X						X	
8	X		X			X										
5	X						X		X							
5	X			X		X										
4	X								X							X
3	X				X				X							
2	X								X		X					
2	X	X														

As relações entre os Núcleos de Referência dão-nos a capacidade de perceber as escolhas feitas pelos professores em suas leituras realizadas.

Evidenciamos que as relações entre os NR apresentadas na tabela 15 não correspondem exatamente ao total das proposições encontradas

nos discursos dos investigados, visto que algumas se entrelaçam e não poderiam deixar de ser retratadas em seus entrelaçamentos.

A partir dos 16 (dezesseis) NR encontrados nos discursos dos professores, observamos uma predominância nas relações entre os NR *Professor* (Pr), *Leitura* (L) e *Prazer* (Pz) com um total de 16 proposições, o que de algum modo nos possibilita acreditar que estes sujeitos estão realizando leituras prazerosas, o que está condizente com os discursos e análises anteriores apresentadas aqui.

O que surpreende aqui nestas relações é que a leitura e sua relação com o prazer também está presente, nesses discursos, nos textos científicos lidos pelos investigados, como podemos observar em duas proposições: P (25): *Gosto de ler textos técnicos*; P (48) *Gosto de revistas de temas pedagógicos, atualidade e livros técnicos*.

Os NR *Professor* (Pr), *Leitura* (L) e *Contos* (Ct) estiveram relacionados em uma incidência de 08 proposições. Essa escolha por leitura de contos faz-nos lembrar as histórias narradas e contadas em nossa infância por avós, pais e outros familiares, práticas comuns em nossa sociedade. Sobre isso, e mais especificamente sobre os contos de fadas, em sua maioria contidos nas relações com os contos, Coelho (2008, p. 27) informa:

Os contos de fadas fazem parte desses livros eternos que os séculos não conseguem destruir e que, a cada geração, são redescobertos e voltam a encantar leitores ou ouvintes de todas as idades.

Com isso, estabelecemos uma relação imediata com a leitura prazerosa, escolhida por 16 (dezesseis) das proposições dos professores, já que os contos foram citados como escolha de leituras realizadas.

Junto ao NR *Leitura* (L) e *Conto* (Ct) temos, com a mesma incidência de 08 proposições, *Leitura* (L) e *Texto Científico* (Ci) e *Leitura* (L) e *Título* (Ti).

Na relação entre *Leitura* (L) e *Texto Científico* (Ci) percebemos o esboço da necessidade de leituras profissionais, na área do sujeito investigado, como afirmam em seus discursos: P (16): (...) *Prefiro ler livros técnicos pela necessidade de atualização de conhecimentos*; P (23): *Sempre procuro leituras que possibilitem melhorar o meu fazer pedagógico (...)*; P (49): *Ultimamente, leio por necessidade de aprofundar a prática, sem tempo, e quase uma obrigação*.

Sendo assim, a leitura de textos científicos está diretamente relacionada, em sua maioria, conforme os discursos e proposições investigadas, às necessidades dos indivíduos de atualização e melhoria de sua prática pedagógica.

Também, nessas mesmas proposições, encontramos uma que afirma: P (10): *O que dificulta a leitura: textos com muitos termos técnicos. Isso evoca uma falta de compreensão na leitura desses textos*.

A relação dos NR *Leitura* (L) e *Título* (Ti) diz respeito aos títulos dos livros lidos apresentados pelos professores, o que serve para constatar as suas leituras realizadas, e a escolha dessas leituras de acordo com o título sugerido pelo próprio livro.

Com 5 (cinco) relações estão os NR *Leitura* (L) e *Autor* (Au), bem como e *Leitura* (L) e *Realidade* (R) o que incita entender que as leituras realizadas pelos sujeitos são lembradas pelo autor da obra literária, bem como

feitas a partir de um autor preferido por estes, como na P (12): (Meu autor preferido é) Machado de Assis.

Interessante perceber que, ao citar autores, ou escolher livros por nomes de autores, os sujeitos estão, de certa forma, familiarizados com as leituras, e com isso, reforça-se a idéia anterior e com mais incidência das relações entre leitura e prazer, citadas pelos próprios sujeitos.

Nas relações entre os NR *Leitura* (L) e *Realidade* (R) podemos perceber na P (46): (escolhi o livro Sexualidade) foi para falar sobre o tema para os jovens num encontro católico, que há uma relação imediata com a prática do docente. A leitura lida está ligada à realização de uma aula, ou palestra sobre o assunto, ou ainda para aprofundar conhecimentos.

Os sujeitos, em suas proposições, ainda nos deixam verificar uma relação entre os NR *Leitura* (L) e *Revistas* (Rv) com um total de 03 proposições, o que é considerado um dado importante, visto que diminui a preferência do leitor por revistas, e avança em direção às leituras de obras literárias e textos científicos como visto anteriormente.

Sabemos que a leitura de revistas é uma leitura informativa ou mesmo de fatos triviais e nem sempre importantes para o desenvolvimento e formação do leitor, pois, na maioria das vezes, esses leitores não avançam e continuam mesmo sendo leitores desse tipo de leitura, o que lhe dá apenas a possibilidade de ler histórias, artigos, notícias, informações proporcionadas por outras pessoas, deixando de explorar o conteúdo geral, sem esquecer que muitas vezes algumas revistas só exploram mesmo informações equivalentes às personalidades famosas de algum lugar.

Quanto às relações entre *Professor* (Pr) e *Bom Leitor* (BLt) só obtivemos uma incidência de 02 proposições, o que nos mostra uma incoerência com a incidência nas relações *Professor* (Pr), *Leitura* (L) e *Prazer* (Pz), visto que inferíamos que, sendo assim prazerosa a leitura, provavelmente estes sujeitos seriam bons leitores.

Mas essa afirmação pode estar relacionada apenas à pergunta feita, no questionário, no item 17: *Você se considera um bom leitor?* Isso quer dizer que os professores até podem ser bons leitores, mas só responderam mesmo à essa questão quando então direcionada para eles.

Também com essa mesma incidência de 02 proposições temos a relação entre *Leitura* (L) e *Romance* (Ro). Como se trata de leituras realizadas, este gênero pode ser comum principalmente na inicialização à leitura, quando então trata de enredos com finais felizes. Mesmo assim, a incidência deste gênero foi baixa.

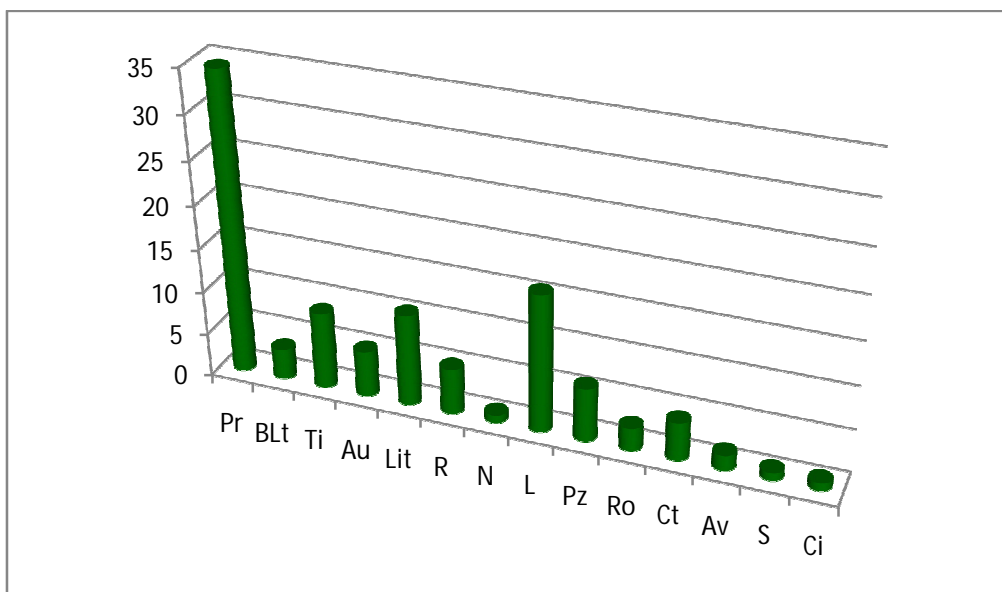
- ***Em Portugal***

A tabela 16 e o gráfico 5 abaixo dará uma visualização dos Núcleos de Referência, referentes às leituras realizadas, a partir das 39 (trinta e nove) proposições encontradas nos discursos dos professores portugueses investigados.

Tabela 16 – Níveis de Incidência dos Núcleos de Referência: Leituras Realizadas

Nº Res ponden tes	Nº Pro po sições	Pr	BLt	Ti	Au	R v	Lit	R	N	L	Pz	R o	Ct	A v	S	Ci	Es	TOT AL
		OCORRENCIAS																
2	39	39	4	10	6	0	12	4	1	18	7	3	5	2	1	1	0	113
%	100	34,5	3,54	8,85	5,31		10,6 1	3,54	0,9	15,9 2	6,19	2,65	4,42	1,76	0,9	0,9	0	100

Gráfico 6 – Núcleos de Referência : Leituras realizadas



O Núcleo de Referência – NR com maior incidência no discurso dos professores portugueses foi o NR *Professor* (Pr – 34,5%), vindo logo depois temos o NR *Leitura* (L – 15,92%).

A frequência maior desses NR deve-se ao fato de que o contexto tratado aqui está diretamente relacionado ao professor e suas leituras realizadas, sendo este último o 2º tema das questões contidas nos questionários aplicados.

Sendo assim, discorreremos sobre os outros NR, como o que se apresenta em 3º lugar quanto à sua frequência, como o NR *Literatura* (Lit) que demonstra a importância dada às obras literárias nas escolhas de leitura.

Segundo Amarilha (2006, p.54):

Devemos lembrar que ler literatura é uma atividade experiencial, isto é, propicia ao leitor vivenciar emoções, situações, sentimentos sobre os quais passa a ter algum conhecimento, portanto, passa a ter certeza sobre alguma coisa.

Dessa forma, a literatura como escolha de leitura demonstra, nos docentes, uma possível atividade de envolvimento.

O NR *Título* (Ti) aparece nos discursos desses sujeitos com uma percentagem de 8,85%, e *Autor* (Au) vem logo em seguida com 5,31% o que demonstra a capacidade dos professores de lembrarem primeiro os títulos dos livros lidos e depois os autores escolhidos para suas leituras.

Com uma frequência de 6,19% está o NR *Prazer* (Pz) mostrando aqui a relação com a literatura, quando em suas proposições encontramos: P (37): (...) *nas quais eu me retratava*; P (38): (...) *pois gostaria também de as (histórias) vivenciar*.

Essas proposições explicam o prazer na leitura desses sujeitos que se envolvem, retratam-se nos personagens das histórias, e interessam-se por vivenciá-las também.

Sobre isso, também Amarilha (2006,p.30) expõe:

A leitura de literatura através da experiência de alteridade, isto é, de propiciar a experiência de viver, temporariamente, a história de uma personagem sem correr riscos reais, permite ao leitor percorrer a zona de desenvolvimento proximal em perspectivas bastante amplas.

O NR *Conto* (Ct) foi encontrado num percentual de 4,54%, logo depois dos NR *Prazer* (Pz) e *Autor* (Au), o que condiz com a leitura prazerosa e com a escolha da literatura como leitura dos investigados.

O conto, mencionado pelos professores, encontra-se nas proposições: P (33): *ouvi histórias contadas*; P (34) *Lembro das histórias tradicionais como Branca de Neve*; P (35) *Lembro de Capuchinho Vermelho*; P (30) *Prefiro ler contos*.

Como podemos perceber, os contos que são mencionados são contos tradicionais, clássicos e que servem até de hoje de estudos sobre a sua importância para a formação do leitor e ainda para a resolução de conflitos interiores e das questões do próprio ser humano, como afirma Bettelheim (1976, p. 20): “Ao mesmo tempo que distrai a criança, o conto de fadas elucidava sobre si própria e promove o desenvolvimento da sua personalidade.”

Sendo assim, os contos possibilitam-nos refletir sobre os significados da vida, da existência em si, o que com certeza faz com que sintamos prazer e conseqüentemente nos proporciona envolvimento como leitor, de forma espontânea, como enfatizado por Young (2004, p.13):

Folk literature, the collected and transcribed oral tales of a people, is a particularly suited for today's students. Indeed folk stories may be one of the ingredients necessary for children to find delight in books.

O NR *Realidade* (R), aparece com 3,54% fazendo com que percebamos a noção de leitura vinculada à realidade, como nas proposições: P (2): *O que mais gostei no livro foi conhecer o cotidiano daquela época;* e P (12): *Eu prefiro ler na literatura acontecimentos que influenciaram a vida das populações.*

Essa preferência pela realidade, mostrada nos discursos dos professores, faz com que percebamos a necessidade de encontrar na literatura subsídios para a compreensão do mundo, ou melhor, a busca de explicação da realidade em que vive o professor.

A incidência de 3,54% também foi encontrada no NR *Bom Leitor* (BLt) o que nos possibilita estabelecer uma relação com a questão 17 do questionário dos professores, em que pergunta: *Você é um bom leitor?*

A essa pergunta tivemos duas respostas positivas, o que equivale a dizer que os dois professores questionados consideram-se bons leitores.

O NR *Romance* (Ro) foi escolhido por apenas 2,65% dos professores, o que de alguma forma mostra a evolução da escolha de gênero de literatura, visto que outros foram citados também em seus discursos como o NR *Aventura* (Av) com 1,76%, *Suspense* (S) com 0,9% e *Conto* (Ct) como já vimos anteriormente numa incidência maior de 4,54%.

Mesmo ao se referirem ao NR *Romance* (Ro) os professores fazem de forma relacionada ao prazer, como podemos observar nas proposições: P (28) Prefiro ler romance; e P (29) (...) porque é uma obra onde são apresentadas personagens com características muito próprias e que vivem uma determinada história com grande intensidade.

Em relação aos NR *Suspense* (S) e *Aventura* (Av) os docentes afirmam: P (24) facilita a leitura: enredo com acção, suspense.

A leitura vinculada aos *textos científicos* (Ci) esteve presente em 0,9% das proposições analisadas, compreensível pela necessidade de aprofundamento teórico sobre os conhecimentos vinculados à educação e do fazer pedagógico por esses profissionais. No entanto, as leituras científicas não fazem parte do repertório que tratamos aqui que estaria vinculado à obra literária em si.

O NR *Escola* (Es) não esteve presente nos discursos dos investigados, fazendo-nos entender que as leituras realizadas pelos docentes portugueses não estavam vinculadas propriamente à escola, e às atividades que seriam exigidas por ela, a não ser mesmo quando se trata da leitura de aprofundamento teórico como citado anteriormente.

Isso nos faz perceber que os professores fazem suas próprias escolhas pelas leituras que lhes convêm, e não porque a escola pediu ou porque será possível fazer alguma atividade com essas leituras, o que de alguma forma é positivo, no entanto, não podemos perceber se essa ausência diz respeito também a falta de envolvimento da escola com a promoção de leitores.

Os discursos analisados apresentam uma polaridade proposicional abaixo evidenciada.

Tabela 17 – Polaridade proposicional – Leitura realizada pelos professores

TOTAL	POSITIVA (+)	NEGATIVA (-)	NEUTRA (0)
39	25	14	---
%	64,1	35,9	---

A polaridade proposicional das 39 proposições são, conforme a tabela 18 são, em sua grande maioria, positivas – 64,1%.

Essa valorização das leituras realizadas pelos professores, representadas aqui na polaridade proposicional, impulsiona-nos a refletir sobre a importância dessas leituras em sua vida, o que provavelmente impulsionará as suas práticas leitoras em sala de aula.

Tabela 18 – Modalizações verbais – Leituras realizadas pelos professores portugueses

Nº de proposições	Marcas temporais			Categorias verbais		
	Presente(P)	Passado (Pd)	Futuro (F)	Factivos (F)	Estáticos (E)	Declarativos (D)
39	27	12	-	15	21	3
%	69,23	30,77	-	38,46	53,84	7,7

A evidência de *verbos estáticos* (E) com 53,84% faz perceber a presença de emoções, sentimentos dos professores em relação aos

questionamentos feitos, e menos ações, atos dos professores, como pode ser visto na presença de 38,46% dos verbos factivos (F).

Os verbos declarativos (D) tiveram pouca frequência, como podemos observar na tabela 18, com 7,7%, e estes tinham relação com respostas às perguntas sobre o que facilita ou dificulta a leitura.

As relações que se estabelecem entre esses *Núcleos de Referência* (NR) são necessárias para esclarecermos essas frequências e escolhas dos professores por determinadas leituras realizadas, conforme podemos ver na tabela 19 a seguir.

Tabela 19 – Relações entre os NR – Leituras realizadas pelos professores portugueses

Nº de relações	Pr	BLt	Ti	Au	Rv	Lit	R	N	L	Pz	Ro	Ct	Av	S	Ci	Es
15	X								X							
8	X					X										
7	X		X													
6	X											X				
5	X			X												
5	X									X						
4	X					X	X									
3	X					X			X		X					
2	X												X			
2	X	X														
1									X						X	
1	X							X	X							

Nº de relações	Pr	BLt	Ti	Au	Rv	Lit	R	N	L	Pz	Ro	Ct	Av	S	Ci	Es
1	X													X		

Esclarecemos que o número de relações não está condizente com o número total de proposições, visto que os Núcleos de Referência estão presentes em mais de uma vez e junto a outros NR.

Podemos observar nas relações estabelecidas entre os Núcleos de Referência uma maior frequência dos NR *Professor* (Pr) e *Leitura* (L) com um número de 15 (quinze) relações das 66 (sessenta e seis) relações categorizadas por nós.

Como estamos tratando das leituras realizadas pelos professores, achamos coerente encontrar um número maior de relações com esses núcleos, no entanto, gostaríamos de notificar que destas 15 (quinze) relações 4 (quatro) são negativas, pois expressam as não-leituras dos sujeitos, como verificadas nas proposições: P (5): Não leio sempre; P (13) Eu não lia quando era criança ou adolescente; e P (14) Eu não lia histórias.

Sendo assim, podemos dizer que a maioria dos docentes tem uma relação positiva com a leitura.

As relações que aparecem em segundo lugar nesses discursos são com os NR *Professor* (Pr) e *Literatura* (Lit), o que de alguma forma deixa-nos otimistas em relação a uma presença marcante da obra literária na vida do professor, apesar de também encontrarmos uma relação negativa identificada na proposição P (9) Eu não gosto de ler obras literária mas conhecer fatos reais, que também foi contabilizada nas relações negativas de leitura.

Os NR *Professor* (Pr) e *Título* (Ti) encontram-se com 7 (sete) relações, possibilitando perceber a importância do título da obra literária para esse público.

Com 6 (seis) relações encontramos os NR *Professor* (Pr) e *Conto* (Ct), o que amplia a visão do professor no contexto literário, já que encontramos um favorecimento em torno da leitura de contos pelas crianças, tanto em sala de aula como em seu ambiente domiciliar.

Os NR *Professor* (Pr) e *Autor* (Au) relacionaram-se em 05 proposições, o que possibilita perceber alguma familiaridade com o autor das obras lidas, mas não identificamos o autor propriamente dito, e sim proposições gerais como por exemplo: P (11) mas gosto dos (autores) contemporâneos; e P (18) escolho minhas leituras pelos autores.

Também com 5 (cinco) relações estabelecidas estão os NR *Professor* (Pr) e *Prazer* (Pz). Esclarecemos que nessas relações estão incluídas leituras feitas, como também histórias ouvidas pelos sujeitos. O prazer da leitura, de alguma forma encontra-se presente nos discursos dos professores, e ainda na presença dessas leituras em sala de aula junto aos alunos.

Os NR *Professor* (Pr), *Literatura* (Lit) e *Realidade* (R) estão relacionados em 4 (quatro) proposições, o que é compreendido por nós como necessidade de explicação da realidade em que vivem esses sujeitos, bem como da percepção do real nos livros, como podemos perceber na proposição: P (28) porque é uma obra onde são apresentadas personagens com características muito próprias e que vivem uma determinada história com grande intensidade.

Com 3 (três) relações encontram-se os NR *Professor* (Pr), *Literatura* (Lit), *Leitura* (L) e *Romance* (Ro), demonstrando a presença do romance como opção literária pelos professores.

Em apenas 2 (duas) incidências encontramos a relação entre *Professor* (Pr) e *Bom Leitor* (BLt) entendida por nós como resposta à questão formulada e diretamente relacionada com o bom leitor. Entretanto, dessas 2 (duas) incidências encontramos uma que é negativa, em que o sujeito apresenta em uma proposição que não se considera bom leitor, o que é coerente com o início dessa análise quando encontramos 4 (quatro) relações negativas entre professor e leitura.

Também com 2 (duas) incidências encontramos as relações entre *Professor* (Pr) e *Aventura* (Av), como presença na leitura e no ouvir histórias.

Com uma incidência menor de apenas 3 (três) relações *Leitura* (L) e *Textos Científicos* (Ci); *Professor* (Pr), *Leitura* (L) e *Narração* (N); e ainda *Professor* (Pr) e *Suspense* (S).

No próximo item, convidamos você, leitor(a), a verificar como o fantástico e o maravilhoso estão associados às leituras que os professores estabelecem em sala de aula junto aos seus alunos também nos dois países estudados: Brasil e Portugal.

4.3.3. Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrados nessas leituras

Neste item trataremos das respostas dos docentes às questões sobre a presença e utilização do mundo fantástico e maravilhoso encontrado nas leituras feitas por esses sujeitos junto aos alunos em sala de aula.

Inicialmente trataremos dos discursos dos professores brasileiros e logo depois apresentaremos os discursos dos professores portugueses.

No entanto, apresentaremos antes os Núcleos de Referências e seus equivalentes paradigmáticos, encontrados nos discursos dos professores dos dois países, para que o(a) leitor(a) se situe no contexto que aqui tratamos.

Esses discursos resultaram em 95 (noventa e cinco) proposições dos professores brasileiros (anexo 10) e 67 (sessenta e sete) proposições dos professores portugueses (anexo 11).

As proposições aqui analisadas refletem as experiências em sala de aula com leituras literárias junto aos alunos e a presença ou não do maravilhoso e fantástico nessas leituras.

Os Núcleos de Referência (NR) encontrados nos discursos dos investigados correspondem aos seguintes equivalentes paradigmáticos, apresentados a seguir.

Tabela 20 – Núcleos de Referências e os equivalentes paradigmáticos

ORDEM	CÓDIGOS	NÚCLEOS	EQUIVALENTES PARADIGMATICOS
1.	A	Aluno	Os alunos; meus alunos; realizo atividades; realizo; para formar bons leitores escolho os leiores do dia; recontos; dramatização de textos lidos; interpretações; discussões; roda de leitura; crianças; para a realidade deles; deles; para formar bons leitores; do seu interesse; sua faixa etária; livros interesssantes trabalhados com eles; pela turma.

ORDEM	CÓDIGOS	NÚCLEOS	EQUIVALENTES PARADIGMATICOS
2.	Pr	Professor	<p>Leio; realizo sim; utilizo; pelo professor; atividades para formar bons leitores; faço; escolho; pretendo ler para meus alunos; acho; livro que li para os alunos; achei uma história muito bonita; podemos; costumo ler para os alunos; procuro; cobro questões; a escola pode estar promovendo; realizo atividades; ofereço e possibilito; toda a proposta da escola prevê ações; é interessante; lemos; indico para meus alunos; critérios que utilizo para escolha dos livros; fazer a hora do conto; atividades feitas em sala de aula; ora lia o professor; indico livros; verifico; em sala de aula essas relações são conversadas; livros interessantes trabalhados; pela turma.</p>
3.	Lit	Literatura	<p>Livros de literatura infantil; A Bela e a Fera; literatura; costumam ler todos os tipos: poesia, conto; bons textos; bons livros; O Príncipe Narigudo; livros de literatura; A Floresta, Contos da Rússia; O homem das Patacas; livros infantis com as histórias tradicionais; costumam ler uma grande variedade de livros de diversos autores como Antonio Mota, Alexandre Parafita; costumam ler Maria Alberta Meneres; livros adaptados à idade; lendas, fábulas, contos; lista</p>

ORDEM	CÓDIGOS	NÚCLEOS	EQUIVALENTES PARADIGMATICOS
			definida pelo PNL; livros de diferentes gêneros; O exemplo da Fada Oriana; O Galo da Velha Luciana; O Capuchinho Vermelho; Os diabos, diabinhos e outros mafarricos.
4.	At	Atividades depois da leitura	Realizo atividades sim; realizo identificação de personagens; recontos; dramatizações; interpretações; discussões; roda de leitura; cobro questões de interpretação e escrita; hora da dramatização; ora liam os alunos um a um, ora lia o professor; leitura individual silenciosa; ilustrações; trabalhos multidisciplinares; atividades trabalhadas pela turma; pretendo ler para meus alunos Monteiro Lobato, o Sítio do Pica-pau amarelo;
5.	BLt	Bom Leitor	Bons leitores; um bom leitor.
6.	F	Fantástico	Fantástico
7.	M	Maravilhoso	Maravilhoso
8.	Fa	Fantasia	Fantasia; personagens do imaginário; imaginação
9.	R	Realidade	Realidade; lições de vida para os momentos que a sala está passando; as histórias são fontes de experiências; conhecimento do mundo que a cerca; real; ambiente de vida;

ORDEM	CÓDIGOS	NÚCLEOS	EQUIVALENTES PARADIGMATICOS
			relações de medo, alegria, raiva, solidariedade, injustiças, amor, lealdade, etc.; o impossível torna-se possível; costumam ler sobre determinadas temáticas ligadas à parte curricular
10.	Fi	Ficção	Ficção; livros relacionados com astros; As Crônicas de Nárnia; Harry Potter
11.	PL	Plano de Leitura	Indicação de leituras em planos sim; o Plano prioriza a leitura; plano; proposta da escola; PNL; plano de leitura.
12.	Li	Livros	Livros; livro; costumam ler Maria Alberta Meneres.
13.	Ct	Conto	Contos infantis; recontos; contos de fadas; A Bela e a Fera; Contos da Rússia; Livros infantis com histórias tradicionais; conto; Fada Oriana; O Galo da Velha Luciana; O Capuchinho Vermelho; Os Diabos, Diabitos e outros Mafarricos; história tradicional.
14.	Bi	Biblioteca	Empréstimos de livros; biblioteca de turma; empréstimo domiciliário; acervo de classe; biblioteca.
15.	L	Leitura	Ler; leitura; leio; pretendo ler; lêem
16.	Pz	Prazer	Gostam de ler; prazer; a leitura é algo

ORDEM	CÓDIGOS	NÚCLEOS	EQUIVALENTES PARADIGMATICOS
			interessante e desafiador, cultivando nos alunos o desejo de ler; (as crianças) vivem emoções, como a alegria, o medo, a irritação; gostam muito de ler; gosto pela leitura; nas suas brincadeiras, em que se identificam com a princesa, com a fada; do agrado dos alunos.

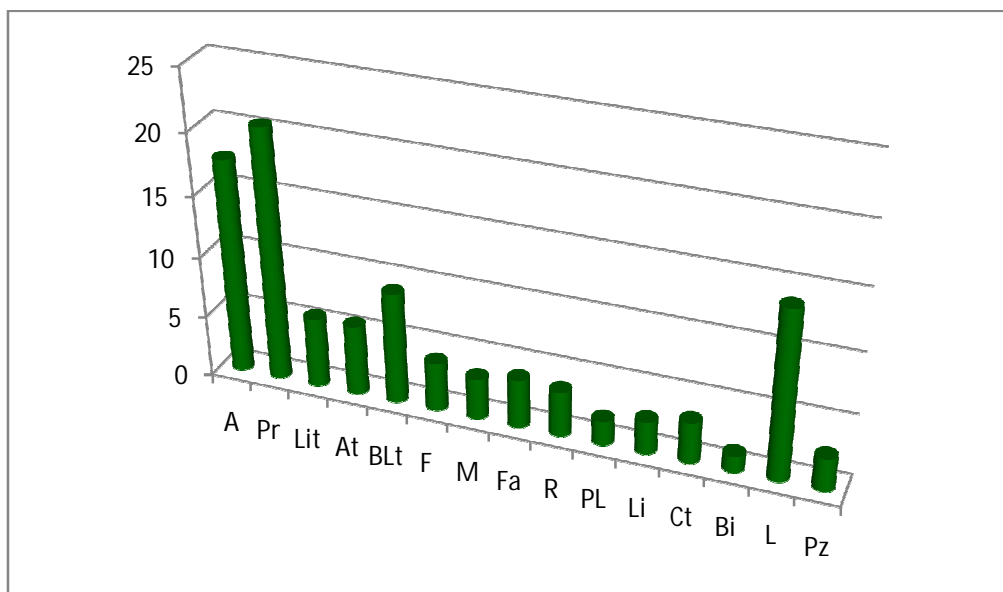
- No Brasil**

De acordo com a tabela 21 e o Gráfico 7, analisaremos os Núcleos de Referência contidos nos discursos dos professores investigados.

Tabela 21 – Níveis de incidência dos Núcleos de Referência – Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrados nessas leituras

Nº Res pon dente s	Nº Pro po sições	A	Pr	Lit	At	B Lt	F	M	Fa	R	Fi	P L	Li	Ct	Bi	L	Pz	TO TA L
		OCORRENCIAS																
03	95	52	61	17	17	27	12	10	12	11	0	6	8	10	4	41	8	296
%	100	17,5 6	20,6	5,74	5, 74	9, 12	4	3,37	4	3,71	0	2	2,7	3, 37	1, 35	13,8 5	2, 7	100

Gráfico 7 – Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrados nessas leituras



Como podemos observar, considerando as questões formuladas em relação à leitura trabalhada com os alunos em sala de aula e sua relação com o mundo fantástico e maravilhoso, o Núcleo de Referência (NR) que teve maior incidência diz respeito ao *Professor* (Pr), peça instrumental no desenvolvimento das leituras em sala de aula com os alunos, contando com 20,6% das ocorrências, de um total de 296 (duzentos e noventa e seis). Diretamente ligados a essa variável temos os NR: *Aluno* (A – 17,56%) e *Leitura* (L – 13,85%), revelando as relações que se estabelecem no contexto de sala de aula entre o professor, a leitura e o aluno.

Em seguida a esses núcleos temos o NR *Bom Leitor* (BLt) com uma frequência de 9,12%, o que nos revela uma possibilidade dos atores aqui presentes serem considerados bons leitores, principalmente os alunos, já que os professores estão se referindo aos mesmos em seus discursos.

Com uma incidência de 5,74% temos os NR *Literatura* (Lit) e *Atividades depois da leitura* (At), o que nos remete à uma reflexão sobre a

utilização da literatura em sala de aula como um recurso para a aprendizagem da língua materna.

Nossa discussão está em torno da literatura enquanto obra de arte e por isso deve ser apreciada como tal, e isso requer uma aproximação maior do leitor com o texto escrito como escolha, envolvimento, gosto pelo que ler, o que só é possível se a escola estiver preocupada em formar leitores, e por isso permitir o acesso às obras literárias de forma espontânea e prazerosa, com orientações do docente responsável, mas sem ser exclusivamente para aprendizagem da língua portuguesa.

Segundo Bragatto Filho (1995):

(...) o texto literário não constitui, *a priori*, um texto utilitário. São os seus leitores que, a partir do diálogo com o mesmo, lhe atribuem diferentes funções ou finalidades. A propósito, pensemos na possibilidade de uma amostra de leitores não pertencentes ao universo escolar – não são professores nem alunos – e que lêem um texto literário, seja ele um poema ou uma narrativa. Será que a maioria lê ou todos lêem o texto apenas para ampliar o vocabulário, aprimorar dotes de expressão oral e escrita e para aprender a grafar, enfim, com competência ortográfica?

A afirmação e o questionamento feito pelo autor nesta citação direciona-nos a uma reflexão sobre o uso da literatura na escola como exclusivamente para um fim: o de ensinar, e não de promover deleite, entendimento, compreensão e identificações diversas do leitor com o texto, com o autor.

Sendo assim, faz-se necessário rever o papel da escola no desenvolvimento da competência literária em nossos alunos, ainda mais

quando falamos de alunos iniciando à leitura literária como os dos primeiros anos do ensino fundamental.

Dentre as atividades feitas com os alunos na sala de aula destacamos algumas: P (8) recontos; P (9) dramatizações; P (7) identificação de personagens; P (18) interpretações; p (19) discussões; P (20) roda de leitura; P (42) uma vez por semana é que cobro questões de interpretação e escrita; P (45) reescrita de parte do texto ou de todo texto:

Essas proposições indicam como os docentes entrevistados trabalham com a literatura em sala de aula, como se, ao ler um livro, uma obra de arte teria sempre de ter um retorno e uma interpretação a ser avaliada por eles, o que nos dá uma visão do texto como unilateral, que não permite outras interpretações.

No entanto, podemos perceber que em uma das proposições temos a *roda de leitura* como forma de atividade feita pelo professor com os alunos em torno do texto literário.

Na verdade, consideraríamos a roda de leitura não uma atividade, mas uma forma de expressão e integração das leituras feitas pelos alunos com a turma em geral, sem que para isso os discentes sejam avaliados, mas apenas possam expressar suas integrações com o texto, as diversas compreensões existentes e perceber enfim as possibilidades de expansão do mesmo texto, de acordo com os contextos e mundos de cada aluno.

Dessa forma, a obra de arte seria vista como Bragatto Filho (1995, p.83) afirma:

Bem, o que sabemos é que a obra artística, seja um livro, um filme ou uma peça de teatro, por exemplo, dependendo de para quem, como e quando seja apresentada, pode provocar

diversas reações. Pode-se colher a partir dela ou nela elementos bem diferenciados.

Perceber a literatura como uma obra de arte passa por toda essa trajetória de entender a arte como possibilitadora de diversas interpretações, dando ao leitor liberdade para tal, o que levará este leitor a envolver o seu contexto e trazer elementos deste contexto para a própria arte, e expandir esses elementos a partir da compreensão do próprio leitor. São escolhas feitas, integrações estabelecidas, próprias daquele que está lendo, e que, por isso, não pode ser fechada nem indicada por alguém como um único caminho.

Os NR *Fantasia* (Fa) e *Fantástico* (F) apresentam-se com um percentual de 4% nos discursos dos professores brasileiros, o que nos dá uma visão de que este público compreende apenas um pouco a importância do desenvolvimento da imaginação infantil no ambiente escolar.

Se falávamos antes na obra literária enquanto livre e capaz de possibilitar envolvimento do leitor e suas interpretações diversas, referimo-nos agora ao papel da imaginação no desenvolvimento da criança, e então poderíamos pensar em mais um papel para a obra literária na instituição escolar, já que tanto se quer direcionar toda forma de expressão artística ou conhecimento que neste ambiente está.

E por que não pensar na obra literária com essa função de desenvolver a imaginação na criança? Vemos assim que o pensamento do professor está mais voltado para sua função utilitária, o que de alguma forma não expande a literatura como função criadora.

Sobre essa função criadora, Vigotskii (1996, p.9) expõe:

El cerebro no se limita a ser um órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, es también um

órgano combinador, creador, capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos. Si la actividad del hombre se redujera a repetir el pasado, el hombre sería un ser vuelto exclusivamente hacia el ayer e incapaz de adaptarse al mañana diferente. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente.

Essa expansão do processo criador no homem começa desde cedo e a escola em muito pode estar contribuindo para o desenvolvimento e expansão desse processo de várias formas, seja através das brincadeiras, dos jogos, e do contato direto com obras literárias que possibilitem expandir esse universo infantil.

O NR *Realidade* (R) apresentou-se logo depois com uma incidência de 3,71%, o que reflete pouca vinculação da escolha da literatura, da leitura com a realidade do professor. Mesmo assim, evidenciamos a proposição: P (63) *(o fantástico e o maravilhoso são meios de) aumentar o conhecimento em relação ao mundo que a cerca (criança)*. Essa afirmação nos dá a idéia de como o professor compreende a necessidade de entender a realidade, mesmo a partir do mundo fantástico e maravilhoso incluído nos livros.

Essa vinculação e necessidade de explicação do contexto em que vive está coerente com a idéia de literatura enquanto necessária à compreensão de outros conteúdos, já que vincula-se tudo ao conhecimento que se quer obter seja acerca do conteúdo da língua materna, seja acerca de outros conteúdos que precisam ser ensinados, na escola.

O *Maravilhoso* (M) e o NR *Conto* (Ct) apresentaram uma incidência de 3,37%, muito próximo aos NR *Fantasia* (F) e *Fantástico* (Fa), o que é compreensível diante das relações que se estabelecem entre esses quatro núcleos.

Inicialmente, levantamos a hipótese de que este núcleo se apresentaria de forma mais acentuada tendo em vista maravilhoso estar presente nos contos diversos, entre eles os contos de fadas, gênero muito lido por alunos na faixa etária da nossa investigação: 8, 9, 10 anos.

No entanto, essa pequena incidência sobre o maravilhoso e sobre os contos surpreendeu-nos, visto que os contos povoam o universo infantil e também o universo adulto.

Essa importância dos contos e do maravilhoso na vida da criança, é afirmada por Martínez-Menchén (1986, p.87):

Los principales destinatarios de este tipo de relatos son los niños de edad preescolar y primeros cursos de básica, niños que están dentro de esa etapa del desarrollo psíquico que Piaget denomina egocéntrica. Sabido es la importancia que la función simbólica tiene en esta etapa del desarrollo. De ahí que el cuento pueda ser un buen antídoto para el desarrollo lógico de la inteligencia infantil, de esos programas escolares diseñados por grandes y poderosas hormigas, poco dadas a tomar en consideración esas sutilezas de la psicología evolutiva.

Dessa forma, fazer com que os contos maravilhosos estejam presentes no cotidiano da criança facilitará o seu desenvolvimento cognitivo, visto a presença marcante de elementos simbólicos nesse gênero literário.

Os NR *Livros lidos* (Li) e *Prazer* (Pz) tiveram uma mesma incidência de 2,7%, fazendo com que percebamos, nos discursos dos professores, pouca expressão sobre as leituras realizadas em obras literárias.

No entanto, sabemos que anteriormente encontramos um percentual de 5,74% no NR *Literatura* (Lit), o que nos possibilita entender que a literatura esteve ou ainda está presente nas leituras desse público junto aos seus alunos, só não foram possíveis de ser relatadas aqui, ou porque não tiveram tanta importância, ou porque os próprios sujeitos não se lembram delas, ou ainda por outros fatores não possíveis de serem detectados nesses questionários.

Outro fator em que a literatura esteve tão presente foi a relação que estabeleceram com as atividades sugeridas por esses sujeitos em sala de aula.

O NR *Plano de Leitura* (PL) esteve presente em 2% dos discursos, relacionado à questão diretamente feita aos docentes: 35. *Existe alguma indicação no plano da escola ou do Ministério para a realização das leituras com os alunos?*; e 36. *Se existe, dê sua opinião sobre o plano.*

Sendo assim, induzimos de alguma forma a fazer com que este NR *Plano de Leitura* (PL) estivesse presente em suas declarações, no entanto, ao longo do questionário este NR poderia estar presente já que estávamos questionando sobre as leituras realizadas com os alunos em sala de aula.

Entretanto, em nossas observações realizadas em salas de aulas dos professores, podemos perceber que as obras literárias trabalhadas foram indicações do plano de leitura da escola, ou quando não existe esse plano

próprio da instituição, existe um maior ligado à Secretaria de Educação que é levado em conta nas escolhas das leituras realizadas com os alunos.

Por último, encontramos o NR *Biblioteca* (Bi) com 1,35%, em resposta a questões sobre como a escola ou até mesmo o professor pode estar promovendo a formação de leitores, o que, de alguma forma, inclui outros elementos na escola como participantes desse processo.

Tabela 22 – Polaridade proposicional – sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrado nessas leituras

TOTAL	POSITIVA (+)	NEGATIVA (-)	NEUTRA (0)
95	79	16	---
%	83,15	16,85	---

A polarização das 95 (noventa e cinco) proposições se apresenta, na maior parte dos casos, como positiva, com um percentual de 83,15% e apenas 16,85 % como negativa. A polaridade positiva demonstra boas relações dos professores com as leituras realizadas, bem como com as obras literárias expostas por estes em seus discursos, o que possibilita estabelecer relações com o conceito de leitura e a presença da literatura em suas vidas.

Tabela 23 – Modulações verbais – Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrado nessas leituras

Nº de proposições	Marcas temporais			Categorias verbais		
	Presente(P)	Passado (Pd)	Futuro (F)	Factivos (F)	Estáticos (E)	Declarativos (D)
95	85	3	7	66	23	6
%	89,47	3,52	7,01	69,47	24,21	6,32

No que diz respeito às modulações verbais, observamos que há uma predominância da marca temporal presente com 89,47% sobre o passado e o futuro, o que situa a maior parte dos fatos como atuais, efetivos e reais.

Ainda nessas modulações encontramos a predominância de *verbos factivos* (69,47%), em contraste com o índice de verbos estáticos (24,21%) e os *verbos declarativos* (6,32%).

Tabela 24 – Relações entre os núcleos de referência – Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrado nessas leituras

Nº de relações	A	Pr	Lit	At	BLt	F	M	Fa	R	Fi	PL	Li	Ct	Bi	L	Pz
28		X			X											
16		X		X												
9	X					X	X	X	X							
9	X					X	X	X								
8	X												X		X	
7															X	X
5		X									X				X	
5					X									X		

As relações entre as variáveis apresentadas na tabela acima mostra uma percentagem maior nos NR *Professor* (Pr) e *Bom Leitor* (BLt) com 28 (vinte e oito) proposições, que retratam o discurso intensivo do professor em torno da formação de bons leitores, o que nem sempre é uma relação positiva, visto que em alguns momentos o professor sugere a formação dos leitores com

atividades excessivas de recontos, interpretações, identificação de personagens, e atividades em geral.

Essa vinculação de atividades em torno da leitura literária tem sido alvo de críticas diversas de teóricos que há muito tempo discutem a formação de leitores na instituição escolar.

Tratar a leitura da obra literária como obrigação e resposta a perguntas fechadas e pré-estabelecidas pelo professor não tem despertado leitores, nem muito menos possibilitado uma aproximação dos alunos a essas leituras. Tanto que ainda apresentamos no Brasil, um quadro distanciado da leitura literária, como podemos ver na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*⁴⁶, em que mostra, em seu relatório, que a leitura tem decrescido entre os adultos, e afirma (Brasil, p.14-15):

(...) podemos supor que a escola não tem formado leitores para a vida inteira, talvez por práticas pouco sedutoras e obrigatórias das quais o não estudante procura se livrar assim que ultrapassa os limites da escola. Parecem necessárias ações de promoção da leitura que a liguem verdadeiramente à vida e tornem os materiais de leitura mais próximos dos alunos.

Dessa forma, há uma constatação real em torno de um decréscimo de leitores escolares que ao se libertarem da escola não continuam leitores.

Podemos observar no item a seguir, na mesma tabela 24, a ocorrência de 16 proposições nas relações estabelecidas entre os NR *Professor* (Pr) e *Atividades depois da leitura* (At), o que é coerente com o que foi dito anteriormente sobre a formação de bons leitores.

⁴⁶ http://www.cerlalc.org/redplanes/boletin_redplanes/documentos/Noticia1/Retratos_2008.pdf

Assim, percebemos que as *Atividades depois da leitura* (At) são frequentemente realizadas na sala de aula com os alunos.

As relações estabelecidas entres os NR *Aluno* (A), *Fantástico* (F), *Maravilhoso* (M), *Fantasia* (Fa) e *Realidade* (R) aparecem em 9 (nove) proposições, evidenciado em: P (28) (nas relações entre o fantástico e realidade) podemos tirar ensinamentos para a realidade deles (alunos); P (29) (nessas relações) encontramos o bem, o mal, o respeito, o amor, a amizade, a solidariedade.

Ao expor essas idéias, os sujeitos estão direcionando a obra literária ao conhecimento, experiências e ensinamentos da vida, o que vai de encontro ao verdadeiro sentido da obra literária que não direciona, mas possibilita vários olhares, e leituras, como Eco (1997) menciona a expansão de leituras, não uma leitura fechada em si com apenas uma interpretação, mas expandindo a relação entre leitor, texto, autor.

No entanto, relacionar a fantasia, o maravilhoso e o fantástico com a realidade é possível e deve acontecer, desde que necessariamente não seja para tirar informações previstas e direcionadas, mas para envolver o leitor, fazê-lo identificar-se com os personagens, com o enredo, vivenciar emoções diversas junto ao texto literário é perfeitamente aceitável, já que essa expansão é o que faz a obra literária ser uma obra de arte como tal.

Também com 9 (nove) proposições surgem os NR *Aluno* (A), *Maravilhoso* (M), *Fantástico* (F) e *Fantasia* (Fa). Essas relações avançam a discussão anterior e fazem com que percebamos a importância dada pelo professor ao mundo maravilhoso e fantástico da literatura, tendo em vista a expansão da fantasia, imaginação da criança.

Nessas relações também estiveram presentes os NR *Aluno* (A), *Leitura* (L) e *Conto* (Ct) com 8 (oito) proposições. Mais uma vez vemos aqui a importância dada ao conto nas leituras estabelecidas pelo professor em sala de aula, o que pode ampliar suas leituras e conseqüentemente a formação do leitor que goste de ler realmente, como já vimos anteriormente.

Logo em seguida aparecem as relações entre os NR *Leitura* (L) e *Prazer* (Pz) em 7 (sete) proposições, reforçando a idéia anteriormente apresentada.

As relações estabelecidas entre *Professor* (Pr), *Leitura* (L), e *Plano de Leitura* (PL) tiveram incidência de 5 (cinco) proposições, o que faz-nos perceber, de imediato, pouca referência a um plano que seja estruturado na escola, ou fora dela, em torno da leitura em sala de aula.

No entanto, nossas observações fizeram-nos perceber que nas duas escolas brasileiras trabalhadas existem planos de leitura organizados e definidos, demonstrando que a leitura e a relação com o plano já é uma constante nas práticas de sala de aula em torno da leitura.

Dessa forma, a *Escola M* apresentou-nos um Programa de Leitura intitulado *Cultivando o Prazer de Ler* (Anexo 12). Neste plano encontramos ações que viabilizam a formação de leitores, bem como a idéia da criação do programa como importante para a ampliação de horizontes, utilização na vida social e para a formação da cidadania.

Encontramos, nesse programa, indicação de algumas ações viabilizadoras da formação de leitores como: “Hora da Leitura”, em que todos na escola param para ler; intercâmbio de leitura tanto com os professores como com os alunos; “Troca-troca” em que os alunos trocam entre si um livro já lido; discussões sobre o que sentiram ao ler determinado livro; entre outras.

Além dessas indicações contidas no plano geral que norteia as escolas municipais da cidade, temos as próprias ações na sala de aula e na escola que se voltam para a leitura literária, tanto em eventos promovidos pela instituição como: Livro Infantil, Amostras Culturais, como também pela professora como a leitura diária de obras literárias, em que os alunos fazem a escolha dos livros para a leitura.

Na sala de aula, a professora lê um livro escolhido, iniciando com perguntas como: *Será uma história de quê? Quem conhece? E quem não conhece ainda? De que será que essa história vai falar?*

Depois disso, a professora fala o nome da autora do livro e começa a ler a história, mostrando todas as ilustrações contidas junto ao texto escrito.

Na Escola N existe um projeto de leitura intitulado *A literatura no desenvolvimento da aprendizagem* (anexo 13) estruturado pela própria escola que tem por objetivo geral formar leitores e desenvolver na criança o gosto pela leitura, através do contato com os variados tipos de textos: fábulas, contos, lendas.

Apesar do direcionamento dado pelo projeto à formação de leitores, existe uma relação direta com a aprendizagem da língua portuguesa, com avaliações que exploram desde a interpretação textual até a produção de diversos textos, incluindo os modelos estudados.

A relação entre os NR *Bom Leitor* (BLt) e *Biblioteca* (Bi) aparece numa frequência de 5 (cinco) proposições. Ao estabelecerem relação entre formação do bom leitor com a biblioteca, os professores apenas demonstram a preocupação em ter na escola um espaço apropriado para esse fim: a leitura.

Sabemos que a biblioteca escolar não pode ser apenas um espaço para organização de acervo, mas também um espaço em que profissionais da educação estejam presentes atraindo e envolvendo leitores, e nesse sentido é de fundamental importância a existência desse espaço.

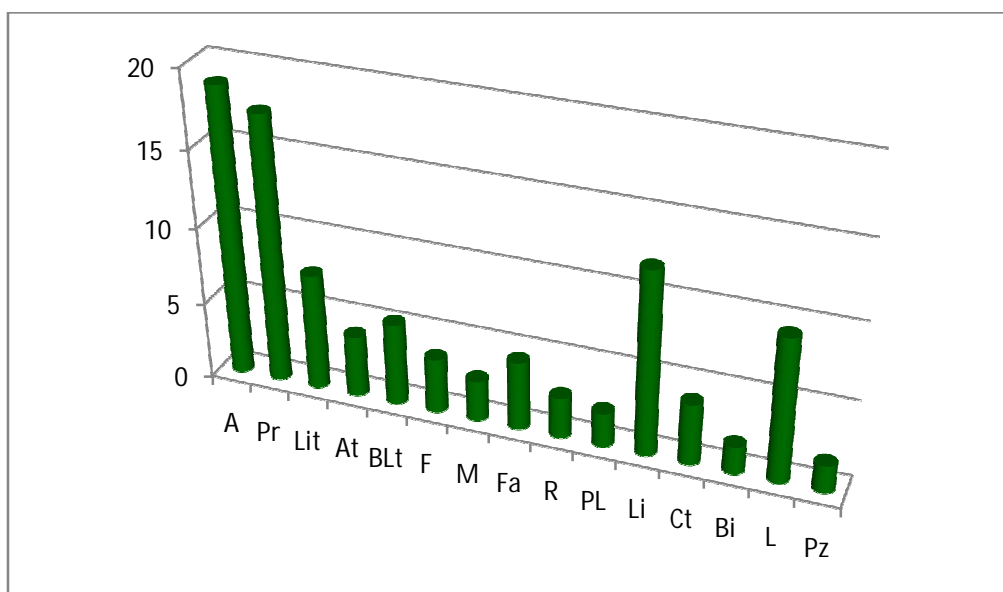
- **Em Portugal**

Analisaremos os Núcleos de Referência contidos nos discursos dos professores portugueses, conforme a tabela 25 e o Gráfico 8.

Tabela 25 - Níveis de incidência dos Núcleos de Referência – Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrados nessas leituras

Nº Res pon dente s	Nº Pro po sições	A	Pr	Lit	At	B Lt	F	M	Fa	R	Fi	P L	Li	Ct	Bi	L	Pz	TO TA L
		OCORRENCIAS																
02	67	42	39	17	9	12	8	6	10	6	5	5	27	9	4	21	4	224
%	100	18,7 5	17,4 1	7,58	4	5, 35	3,57	2,67	4, 46	2,67	2, 23	2, 23	12	4	1, 78	9,37	1, 78	100

Gráfico 8 - Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrados nessas leituras



Os Núcleos de Referência (NR) que apresentaram maior incidência foram: *Aluno* (A – 18,75%), e *Professor* (A – 17,41), principais sujeitos das proposições analisadas.

O NR *Livros lidos* (Li) revelou uma frequência de 12%, o que está coerente apenas com os questionamentos feitos, não expandindo as aspirações, ou uma maior presença dos livros lidos em sala de aula.

Leitura (L) aparece num percentual de 9,37%, e *Literatura* (Lit) com 7,58%. O NR *Leitura* (L) é presença frequente em nossos questionamentos, no entanto pouco representado nos discursos dos professores portugueses. Já o tema literatura é tratado, nas questões, de forma subjetiva, o que possibilita ou não o direcionamento em torno desse núcleo.

Ao se referirem ao NR *Bom Leitor* (BLt) os professores mencionaram-no 5,35%, compatível com as perguntas feitas sobre formação de bons leitores, o que não quer dizer que esses discursos foram todos positivos, pois tivemos duas proposições negativas: P (12) (um bom leitor deve ser) capaz de abstrair; e P (15) (atividades feitas em sala de aula para formar bons leitores): biblioteca de turma.

A primeira proposição poderia nos remeter à relação da leitura com a compreensão, mas podemos perceber, pelas práticas de leitura em sala de aula, destes professores, que a capacidade de abstrair, nesse momento, está relacionada ao fato de aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento da capacidade cognitiva tão somente.

Para nós, essa preocupação é necessária ao professor que pretende desenvolver capacidades no aluno, no entanto, relacionar a obra

literária à capacidade de abstrair no sentido de sua função educativa e formativa, não nos parece o mais correto a se ter em vista.

Almejamos uma abstração relacionada à capacidade da criança imaginar, de dialogar com o texto e ainda envolver suas emoções e identificações, pois só assim a leitura da obra literária terá expandido horizontes e proporcionado o seu real entendimento.

Já a segunda proposição em que a biblioteca de turma é citada, remete-nos à idéia que levantamos anteriormente sobre o acervo organizado. Parece-nos que ao falar da biblioteca faltou ao professor inserir ações de viabilização dessa biblioteca.

O NR *Fantasia* (Fa) foi citado em 4,46% das proposições, o que representa uma pequena incidência, tendo em vista as questões formuladas em torno desse núcleo, o que nos possibilita inferir que os professores investigados não vêem a fantasia como importante na leitura das obras literárias, como diz Malrieu apud Dias (2008, p.70): “Assistimos a uma espécie de «desmame da imaginação» em prol de um sistema sociocultural que valoriza a verossimilhança.”

Poderíamos aferir com essas respostas também que os professores não têm conhecimento do termo *Fantasia* (Fa) o que de alguma forma insere o professor na ideia que fizemos da pouca importância dada a esse termo, visto que a fantasia, a imaginação fazem-se presentes no dia-a-dia das crianças.

O NR *Conto* (Ct) teve uma ocorrência de 4% nos discursos, o que poderá remeter à idéia de que esses sujeitos pouco lêem obras literárias desse gênero na sala de aula com ou para seus alunos, aspecto que, como já tivemos

oportunidade de fundamentar anteriormente, se revela muito importante para a formação e desenvolvimento da imaginação na criança, bem como para o conhecimento de si mesma.

As atividades depois da leitura representadas pelo NR (At) também tiveram incidência de 4%, refletindo assim que os professores poucas atividades fazem depois da leitura, o que está coerente com a pouca frequência das leituras realizadas em contos, literatura, entre outros.

Os NR *Maravilhoso* (M) e *Realidade* (R) estiveram presentes em 2,67% das proposições indicando assim também coerência com as outras variáveis apresentadas.

Ficção (Fi) apresenta-se em 2,23% das proposições apresentadas, o que pode ser entendido devido ao pouco direcionamento das questões em torno do tema, bem como desse conceito poder estar incluído aos de fantasia, fantástico e maravilhoso.

Também com 2,23% aparece o NR *Plano de Leitura* (PL), o que fica diretamente relacionado com as questões apresentadas sobre esse núcleo. Ao mencionarem sobre o plano de leitura os professores fizeram referência ao Plano Nacional de Leitura – PNL elaborado pelo Ministério de Educação de Portugal, surgido em 2006, e mencionado na análise documental anterior. Esse PNL estabelece alguns diretrizes e roteiros de formação de mediadores de leitura, bem como faz indicação de livros de acordo com os anos dos ciclos.

As indicações de livros, feitas pelo PNL, corresponde ao que podemos chamar de obras literárias que vão desde autores mais conhecidos de Portugal até autores clássicos da literatura infantil, bem como alguns outros textos clássicos que chegam a ser adaptados ao universo infantil.

Num percentual de 1,78% estão os NR *Biblioteca* (Bi) e *Prazer* (Pz), também considerado por nós como coerentes com as respostas dadas, desde a idéia de vinculação da formação de leitores a um acervo de biblioteca, até a pouca vinculação com textos que suscitem a fantasia, a imaginação na criança.

Tabela 26 - Polaridade proposicional – Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrado nessas leituras

TOTAL	POSITIVA (+)	NEGATIVA (-)	NEUTRA (0)
67	53	14	---
%	79,1	21,9	---

A polaridade proposicional apresenta-se positiva nos discursos dos professores portugueses, o que representa um percentual de 79,1% de discursos positivos em relação aos Núcleos de Referência identificados.

Tabela 27 – Modulações verbais – Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrado nessas leituras

Nº de proposições	Marcas temporais			Categorias verbais		
	Presente(P)	Passado (Pd)	Futuro (F)	Factivos (F)	Estáticos (E)	Declarativos (D)
67	56	9	2	21	44	2
%	83,58	13,43	2,99	31,34	65,67	2,99

Nas modulações verbais encontramos uma predominância do verbo *presente* (P) em 83,58% das proposições, o que possibilita perceber a atualidade dessas proposições.

Os verbos *estáticos* (E) ganham destaque nessas modulações com uma percentagem 65,67%, o que está diretamente relacionado com o tópico tratado aqui, em que se pedem a opinião e exposição de idéias próprias em torno da formação de leitores. No entanto, percebemos que os verbos

factivos (F) apresentam-se em número bem menor ao dos verbos estáticos, dando a impressão da pouca utilização do fantástico e do maravilhoso nas leituras realizadas em sala de aula, e até mesmo de uma postura do professor com pouca ação em torno da leitura.

Tabela 28 – Relações entre os núcleos de referência – Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrado nessas leituras

Nº de relações	A	Pr	Lit	At	BLt	F	M	Fa	R	Fi	PL	Li	Ct	Bi	L	Pz
16		X	X													
7	X	X		X												
5		X	X										X		X	
5		X									X					
4		X						X				X				
4		X				X	X									
4		X			X											
4										X		X				
4	X											X				X
2							X					X				
2								X	X							
1						X						X				

Das relações estabelecidas entre os Núcleos de Referência, encontradas nos discursos dos professores portugueses, destacamos as relações entre os NR *Professor* (Pr) e *Literatura* (Lit) encontradas em 16 incidências.

Dessa forma, vemos que o professor considera a leitura de literatura importante e por isso a menciona quando fala em leitura em sala de aula, como podemos verificar na proposição: P (5) Costumo ler livros de literatura sim.

Comparando esses dados com as nossas observações podemos afirmar que, de fato, na Escola G as relações do professor com a literatura são constantes pois este sujeito lê, para os alunos, livros de autores portugueses, como o texto “O Peixe” (anexos 14 e 15) do livro “A Fada Oriana” de Sophia de Mello Bryner, encontrado no livro didático e trabalhado em sala de aula. No entanto, sentimos falta da obra literária em si para que os alunos pudessem ter acesso ao texto completo e não só a um fragmento dele.

Com 7 (sete) frequências encontramos as relações entre os NR *Professor* (Pr), *Literatura* (Lit) e *Atividades depois da leitura* (At), o que é um número bastante significativo em relação aos demais.

Essa frequência está relacionada com as atividades que geralmente são sugeridas pelo livro didático de língua portuguesa em seus fragmentos textuais das obras literárias mais conhecidas, como percebemos em nossas observações.

Na Escola G encontramos uma ficha de leitura (anexo 16) elaborada segundo uma metodologia estruturalista e contendo questões como o título do livro, a identificação das personagens principais, o tópico principal da acção e, no final, uma pergunta: Gostaste do que leste?

Este questionamento sobre o gostar de ler sugere ao aluno uma posição acerca do livro, o que, de alguma forma, nos parece constituir um avanço em relação às fichas de leitura que geralmente acompanham

determinadas obras didáticas e paradidáticas, aconselhadas para serem utilizadas pelo professor junto ao aluno no contexto do estudo da obra literária.

Mesmo com esse avanço, não estamos de acordo que a ficha de leitura seja necessariamente preenchida depois de uma leitura de um livro literário, visto que, a leitura de um livro possibilita que leituras diversas sejam feitas, interagindo com o mundo de experiências do próprio leitor, e que difere de contexto para contexto, e de leitor para leitor, não se fechando em questões formuladas e respostas fechadas a serem dadas ao professor.

Além dessa ficha de leitura, encontramos ainda atividades no próprio livro didático que impulsionam o leitor a responder sobre o texto, o que, de alguma forma, está relacionado com o ensino de língua portuguesa.

Concordamos com a afirmação de Rodrigues (1997, p.38) afirma:

Neste sentido, a leitura de textos literários é entendida como algo mais do que um lugar donde se retira informação, é antes um espaço de interpelação que pode fomentar outras respostas (estéticas).

Na Escola B encontramos atividades relacionadas à leitura, no entanto, foram atividades de leitura silenciosa, depois leitura pelo próprio leitor, dos próprios livros que traziam, estabelecendo trocas entre si, sendo a maioria banda desenhada.

Não encontramos obras sugeridas pelo professor, nem sugestões de outras leituras, fazendo com que a sua presença não seja tão necessária assim nesse envolvimento texto – leitor.

Os NR *Professor* (Pr), *Leitura* (L), *Literatura* (Lit) e *Conto* (Ct) estiveram presentes em 05 incidências, o que de certo modo mostra a

evidência do conto nas leituras feitas ou sugeridas pelos professores para seus alunos, em sala de aula.

Também, com essa incidência, aparecem os NR *Professor* (Pr) e *Plano de Leitura* (PL), o que mostra o conhecimento do professor sobre o Plano Nacional de Leitura (PNL) desenvolvido pelo Ministério da Educação, a partir de 2006.

No PNL encontramos sugestões de como promover a leitura na escola desde as séries iniciais, o que de alguma forma impulsiona o professor a compreender sobre a leitura e a necessidade da presença das obras literárias em sua sala de aula.

As relações dos NR *Professor* (Pr), *Livros lidos* (Li) e *Fantasia* (Fa) foram encontradas em 4 proposições, mostrando a identificação com a fantasia nas leituras feitas.

A fantasia, importante no desenvolvimento da imaginação e fortalecimento da criação na criança, deve ser alimentada constantemente em sala de aula pelo professor, e a obra literária serve de instrumento para esse fortalecimento, já que trata de seres capazes de realizar ações desejadas pelos alunos.

Assim como a fantasia presente no jogo, na brincadeira é necessária para o desenvolvimento da criança, e é uma presença marcante em suas atividades em sala de aula, a obra literária também deve ser, pois envolve este ser em contextos variados, com personagens diversos, vivendo emoções diferenciadas e possibilitam criar as suas imagens através da palavra escrita, o que expande consideravelmente o seu universo de palavras, o seu mundo vivencial.

Com essa mesma incidência encontramos relacionados os NR *Professor* (Pr), *Fantástico* (F) e *Maravilhoso* (M), o que torna-se evidente na utilização, em sala de aula, de textos literários em que estão presentes fadas, como “A Fada Oriana” (anexos 17 e 18) já mencionada anteriormente.

Também com 4 (quatro) incidências nos NR encontramos *Professor* (Pr) e *Bom Leitor* (BLt), possibilitando entendermos que esses sujeitos, de alguma forma, consideram-se bons leitores.

Ainda com 4 (quatro) frequências nas relações entre os núcleos, encontramos os NR *Professor* (Pr), *Livros Lidos* (Li) e *Prazer* (Pz), fazendo-nos entender que o professor encontra prazer nos livros lidos, ou seja, gosta do que lê, e consequentemente faz essa leitura prazerosa em sala de aula, como podemos perceber na P (51): (existe relação do mundo fantástico com a realidade) nas suas brincadeiras, em que se identificam com a princesa, com a fada que com a sua varinha de condão transforma tudo, com os mágicos e suas magias...

Essa identificação do leitor com os elementos e personagens encontrados no texto literário é que dá prazer e envolve-o no leque de emoções possibilitado pela literatura.

O estabelecimento de relações entre *Fantasia* (Fa) e *Realidade* (R) nas leituras realizadas esteve presente em apenas 2 (duas) proposições.

4.3.4. Estabelecendo relações entre os discursos

- **Concepção dos professores sobre leitura**

Observamos que as investigações realizadas nos dois países permitem-nos estabelecer relações, bem como algumas diferenças encontram-

se presentes tanto nos discursos dos investigados, como nas práticas realizadas por eles.

Destacaremos algumas dessas relações para que possamos identificar nesses discursos, seus avanços e retrocessos, e assim sejamos capazes de sugerir, modificar e principalmente fazerem-nos refletir sobre as práticas possíveis em sala de aula com o texto literário, a compreensão dos professores sobre a leitura e a importância da presença do fantástico e maravilhoso nesses textos.

Assim é que verificamos que na compreensão de leitura os professores brasileiros e portugueses relacionaram a leitura com o conhecimento numa incidência muito similar, encontrada em suas proposições, o que nos sugere que ao se falar em leitura esses sujeitos não conseguem visualizar a leitura literária sem estabelecer relação com os conteúdos a serem ministrados em sala de aula, esquecendo que a obra literária remete-nos a outros textos sim, mas também envolve o leitor em seus sentimentos, emoções, valores e com suas próprias experiências de vida, sem ser preciso que se direcione para um determinado conhecimento específico, mas que possibilite ampliar horizontes e estabelecer relações, de forma espontânea e prazerosa, promovendo o deleite daquele que lê.

Pensando assim, os professores esquecem que a leitura enquanto conhecimento, enquanto ensinamento na escola, não tem promovido a formação de leitores, visto que sabemos que poucos lêem, tanto no Brasil como em Portugal, conforme o próprio PISA que, desde o ano de 2000, vem constatando um baixo índice nos desempenhos de literacia de leitura.

O que difere os dois países é no que diz respeito ao prazer que, com os professores brasileiros, aparece de forma mais frequente, enquanto que, em Portugal, esses profissionais referem-se ao prazer de forma esporádica.

Podemos constatar a presença mais marcante da leitura enquanto conhecimento em Portugal visto que o NR *Vocabulário* (Vo) aparece numa incidência de 5,13%, enquanto que, no Brasil, esse núcleo não aparece em nenhuma das proposições. Vemos aqui, mais uma vez, o conhecimento vinculado à leitura, já que vocabulário está diretamente ligado à aprendizagem da nossa língua materna: língua portuguesa.

A leitura como compreensão aparece mais evidente nos discursos dos professores de Portugal, enquanto no Brasil não aparece tão claramente, mas podemos perceber nas relações estabelecidas entre prazer e leitura, bem como entre vida e leitura, visto que a leitura vinculada ao prazer e às experiências desse público exige consequentemente, compreensão do leitor.

Os discursos dos professores, em sua maioria, foram discursos positivos, o que assegura atitudes positivas dos investigados em relação à leitura.

- ***Sobre as leituras realizadas pelos professores dos dois países***

Em relação às leituras realizadas pelos professores dos dois países (Brasil e Portugal), podemos dizer que o prazer da leitura, mais uma vez, está presente nos discursos dos professores brasileiros, o que torna coerente os discursos anteriores destes investigados.

Em Portugal, o prazer da leitura apresenta uma incidência menor, mas mesmo assim já mais presente do que nos discursos anteriores como podemos perceber. Ao mencionarem o prazer da leitura, os professores explicam sobre a vivência pessoal nas histórias, a forma como se retrataram nelas, dando-nos a noção de um aprofundamento do conceito de prazer.

No Brasil, o prazer da leitura é retratado pelos professores como deleite, gosto e relacionado ao envolvimento emocional dos mesmos como leitores que são.

Os professores dos dois países conseguem falar das escolhas literárias pelos títulos lidos e autores, o que favorece a compreensão da leitura literária enquanto viva e presente em suas memórias.

Os gêneros mais lidos pelos professores portugueses foram contos, romance, aventura e suspense, e pelos professores brasileiros foram contos, revista e romance.

A relação da leitura com textos que tratam da realidade está presente nos discursos dos professores brasileiros e dos professores portugueses com uma incidência semelhante entre 4,5% e 3,54% respectivamente, o que demonstra a importância dada à literatura como texto que trate do que acontece realmente, do que existe de fato, o que distancia da verdadeira função da literatura, fazer imaginar, fluir sentidos, significados, e provocar diferentes interpretações.

No entanto, se a realidade estivesse presente como subsídio para a compreensão da obra literária ou fazendo parte e intrinsecamente ligada teríamos o aspecto comum ao princípio da ficionalidade em que é permitido falar do mundo empírico, dos mundos possíveis.

Nas leituras realizadas pelos professores portugueses e brasileiros podemos destacar uma referência maior a obras literárias em geral, o que está diretamente relacionado às leituras que aqui analisamos, e que gostaríamos que fossem trabalhadas em sala de aula com os alunos.

- ***Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrados nessas leituras***

Os professores brasileiros consideram-se bons leitores, assim como também fazem referências aos seus alunos, numa percentagem superior aos professores portugueses, que incluíam em suas observações sobre o bom leitor atividades estanques e sem mediação como uma biblioteca de turma apenas com um acervo estagnado.

Já em relação à leitura de obras literárias, encontramos mais proposições dos professores portugueses que incluíam essas leituras realizadas, citando inclusive os livros lidos e suas experiências com essas leituras.

A fantasia e suas relações com a leitura da obra literária estiveram presentes na mesma frequência nos dois países.

O plano de leitura foi citado pelos professores na mesma proporção, o que quer dizer que existe um plano que norteia as atividades relacionadas à formação de leitores, inclusive podemos verificar essa presença através das leituras das obras literárias dos professores portugueses, seguindo as orientações do Plano Nacional de Leitura – PNL, como também do incentivo dado pelos professores brasileiros em suas atividades diárias de formação de

leitores, o que compreende um acompanhamento e premiação dos melhores leitores a cada mês.

O fantástico e o maravilhoso foram mais citados pelos professores brasileiros, o que nos sugere um olhar desses profissionais em torno da imaginação e criatividade da criança, respeitando a possibilidade da relação desses elementos com o seu desenvolvimento.

No entanto, nenhum desses profissionais refere-se à imaginação, fantasia, fantástico e maravilhoso sem serem provocados por nós, pesquisadores, visto que as proposições estão sempre vinculadas às perguntas feitas nos questionários.

As leituras de contos foram mais frequentes entre os professores portugueses, com uma frequência de 4%, enquanto para os professores brasileiros a frequência foi de 3,37%, o que pode ser considerado muito pouco, diante do contexto em que boa parte das questões foram direcionadas para as leituras realizadas com os alunos em sala de aula.

A polaridade das proposições dos dois países foi positiva, com um percentual superior a 70%.

As atividades feitas depois da leitura foram bem mais frequentes nos discursos dos professores brasileiros, o que sugere a existência de mais leituras realizadas em sala de aula por esses profissionais, bem como uma vinculação direta com o processo de ensino-aprendizagem, em que os pressupostos avaliativos parecem ser predominantes e estar sempre presentes.

Consideramos que as atividades realizadas pelos professores portugueses em sala de aula foram menos frequentes porque também,

conforme observação, as leituras de obras literárias não são realizadas constantemente.

Das duas escolas pesquisadas em Portugal, apenas encontramos uma sistematização da leitura literária em uma delas: a Escola G, quando o docente traz para a sala de aula livros indicados pelo Plano Nacional de Leitura – PNL de Portugal, e também realiza atividades depois da leitura realizada.

Nas relações estabelecidas pelos núcleos encontramos uma incidência maior, nos professores brasileiros, das relações entre o aluno, o maravilhoso, o fantástico e a fantasia, sugerindo uma perspectiva da importância desses elementos na vida da criança.

4.4. O QUE OS ALUNOS LÊEM....: Análise dos discursos dos alunos brasileiros e portugueses

A nossa análise agora será relativa aos discursos dos alunos nos dois países em que refletimos dois aspectos: 1. Sobre o gosto de ler e as leituras realizadas pelos alunos; 2. Sobre o fantástico e o maravilhoso nas histórias contadas e lidas.

Para isso, escolhemos a entrevista como um instrumento de coleta de dados substancial e mais esclarecedor, visto podermos dialogar com os sujeitos durante o processo de investigação. Essa entrevista foi realizada com 15% do total de alunos de cada sala de aula investigada.

A entrevista utilizada estava composta por 28 (vinte e oito) questões divididas em: 1ª parte: identificação; 2ª parte: sobre leitura.

A análise das respostas dos entrevistados seguiu as mesmas orientações anteriores utilizadas para análise dos professores: a Análise Proposicional de Discurso – APD, esclarecida anteriormente.

Os discursos analisados provêm dos 18 (dezoito) alunos, sujeitos da nossa pesquisa, investigados nas 4 (quatro) escolas pesquisadas, e que responderam às entrevistas feitas por nós.

4.4.1. Sobre o gosto de ler e as leituras realizadas pelos alunos

Os discursos resultantes das respostas dadas pelos alunos brasileiros e portugueses, abordam questões referentes ao gosto de ler, livros lidos, nome de autores preferidos, o que costuma ler, histórias que ouviu ou já ouviu, personagens que gostou, entre outras questões, o que resultou em 98 (noventa e oito) proposições dos alunos brasileiros (anexo 21) e 116 (cento e dezesseis) proposições dos alunos portugueses (anexo 22).

O quadro a seguir mostra os Núcleos de Referência (NR)⁴⁷ e seus equivalentes paradigmáticos presentes nos discursos dos entrevistados que agora apresentamos: alunos de duas escolas da rede pública do 3º ano do ensino fundamental do Brasil e alunos de duas escolas da rede pública do 3º ano do 1º ciclo de Portugal.

Tabela 29 – Sobre os núcleos de referência utilizados com os alunos sobre o gosto de ler e as leituras realizadas pelos alunos

ORDEM	CÓDIGOS	NÚCLEOS	EQUIVALENTES PARADIGMATICOS
1.	A	Aluno	Gosto de ler; lí; sou bom leitor; leio; autor que conheço; costumo ler em casa; considero-me;

⁴⁷ Conforme tabela explicativa dos Núcleos de Referência, no anexo 7

ORDEM	CÓDIGOS	NÚCLEOS	EQUIVALENTES PARADIGMATICOS
			conheço e leio; eu me considero; autor que leio; vou aprendendo; sou leitora; lendo aprendo muitas coisas; gosto; minha mãe pede para eu ler; eu estudo; não me considero um bom leitor; gosto mais de ler; quando leio; o professor pede para continuarmos a escrever a história; o professor pede para lermos; não tenho tempo de ler; os livros são mais para a minha idade; sei ler melhor; porque a professora manda-nos ler; peço sempre à minha mãe para comprar livros; porque eu gosto muito de ler; adoro ler
2.	L	Leitura	Ler; o professor lê; leitura; li; leu; leio mais; leio; os textos;
3.	Li	Livros lidos	Li; livros; leio em casa; gosto de ler histórias; costumo ler em casa contos.
4.	Au	Autor	Leio Ziraldo; autor que conheço: Vinícius de Moraes; conheço e leio Vinícius de Moraes; li Ziraldo; li e conheço Monteiro Lobato; costumo ler Antonio Mota e Antonio Torrado; li Alexandre Parafita; conheço Sofia de Melo; o professor lê Luísa Ducla Soares; leio em casa Sofia de Melo; costumo ler Pedro; gosto mais de ler livros de Sofia; costumo ler Luísa Ducla

ORDEM	CÓDIGOS	NÚCLEOS	EQUIVALENTES PARADIGMATICOS
			Soares; li A Árvore que Dava Dinheiro de Domingos Peregrino.
5.	Ti	Título	Li o Pequeno Polegar; li João e Maria; leio em casa O Mundo dos Dinossauros; li Os Três Porquinhos; li Peter Pan; costumo ler em casa Peter Pan; gosto de ler Peter Pan; li A Sereia; li Os Três Porquinhos; leio em casa O Cãozinho Dengoso; li O Fantasma Juvenal; li A Bruxa Malvina; li A Árvore que Dava Dinheiro; o professor leu Os 10 Sacizinhos; costumo ler em casa livros da Anita; o que mais gosto de ler é A Sofia, o Farol; o professor costuma ler A Floresta; leio livros como O Cavaleiro da Dinamarca; gosto mais de ler A Fada Oriana; leio em casa A Fada Oriana; o professor lê O Ovo; o que gosto mais de ler é A Menina do Mar, e o Farol; li O Cavalo de Pau; gosto mais de ler o livro A Estrela Laura; a professora lê Luciana, A Fada Oriana, os meninos de todas as cores, O trono do Rei Escamir Ramiro; A professora lê muitos livros: O Galo da Velha Luciana, Se tu visse o que eu via; gosto de ler Sítio do Picapau Amarelo.
6.	Pz	Prazer	Gosto mais de ler; gosto de ler; os textos são

ORDEM	CÓDIGOS	NÚCLEOS	EQUIVALENTES PARADIGMATICOS
			legais; os textos fazem rir, divertem; peço sempre à minha mãe para comprar livros; gosto muito de ler; adoro ler; porque são engraçados; porque é divertido; porque leio livros engraçados; escolho um grande livro.
7.	Cs	Casa	Casa; minha mãe.
8.	Lit	Literatura	Leio histórias clássicas; costumo ler (em casa) livros clássicos; o professor lê histórias, contos e lendas.
9.	BLt	Bom Leitor	Bom leitor; digo que sou leitora; eu me considero leitor; sou leitora; sou um leitor; considero-me um não-leitor
10.	E	Escola	O professor; na escola; nas aulas; a professora; sala de aula.
11.	Ct	Conto	Conto; o professor costuma contar histórias; Os Contos; O Pequeno Polegar; João e Maria; Os três porquinhos; Peter Pan; A Sereia; Saci; Chapeuzinho Vermelho; A Pequena Sereia; Branca de Neve; Joãozinho e Maria; Cinderela
12.	Rv	Revista	Revista
13.	Ch	Conhecime ntos	Conhecimentos; para aprender mais; vou aprendendo as coisas que tem no livro; porque ensina-nos as coisas; estudo as

ORDEM	CÓDIGOS	NÚCLEOS	EQUIVALENTES PARADIGMATICOS
			matérias; melhora a escrita; os livros ensinam; porque aprendo mais; porque melhora a ler; sei ler melhor; para minha irmã aprender; porque há mais coisas; os livros mostram como obedecer, não teimar, ajudar aos mais velhos; aprendo muitas coisas, de dever; aprendo a ler; é bom ler para estudar e aprender.
14.	HQ	Histórias em Quadrinhos/ Bandas desenhadas	Banda desenhada.
15.	At	Atividades	O professor pede; atividade; depois da leitura o professor; minha mãe pede para; o professor depois de ler; a professora faz atividades; a professora mete-nos em leitura expressiva; porque a professora manda trabalhos; faz pergunta logo depois do texto.

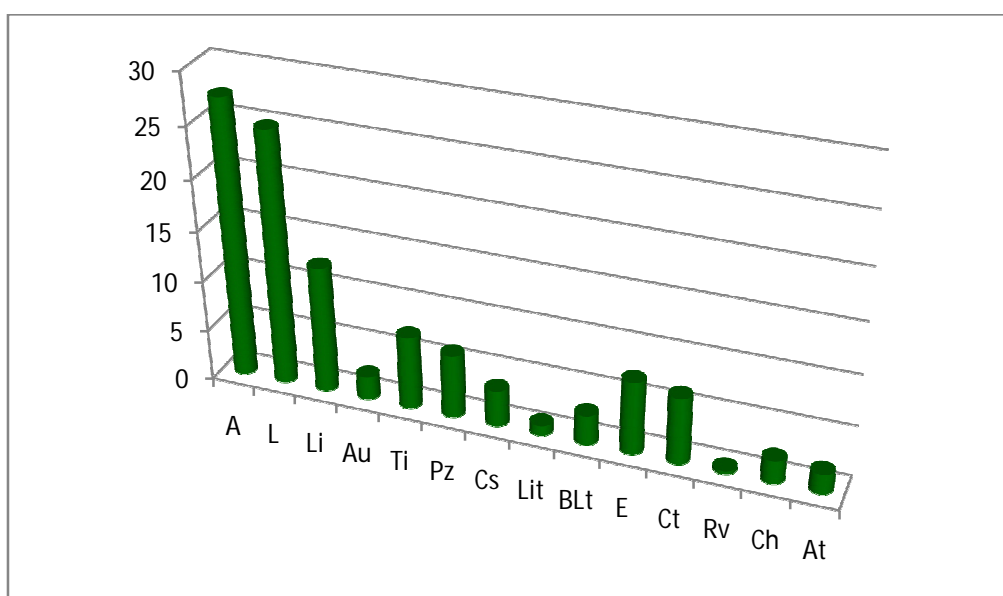
- **No Brasil**

A tabela 30 e o Gráfico 09 mostram os Núcleos de Referência contidos nos discursos dos professores investigados.

Tabela 30 - Níveis de incidência dos Núcleos de Referência – Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrados nessas leituras

Nº Res pon dente s	Nº Pro po sições	A	L	Li	A u	Ti	Pz	Cs	Li t	BLt	E	Ct	Rv	J	C h	H Q	At	TO TA L
		OCORRENCIAS																
10	98	83	76	38	7	22	19	11	3	09	22	20	1	-	7	-	6	304
%	100	27,3	25	12,5	2,3	7,23	6,25	3,61	0,98	2,96	7,23	6,57	0,32	-	2,3	-	1,97	100

Gráfico 9 - Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrados nessas leituras



Os Núcleos de Referência predominantes nos discursos dos professores brasileiros foram: *Aluno* (A) e *Leitura* (L), focos do contexto das entrevistas.

O NR *Livros lidos* (Li) tiveram uma frequência de 12,5% nos discursos analisados, verificados em proposições como: P (49) *leio em casa O cãozinho dengoso*; P (52) *gosto mais de ler os livros da sala de aula*. Ao citar livros, os alunos deixam transparecer que as leituras realizadas em sala de aula, e até mesmo em sua casa, são leituras de livros, o que proporciona

relacionar a leitura com obras literárias, já que estas seriam as obras trabalhadas em sala de aula para a formação de leitores, e realmente, em nossas observações verificamos que os alunos têm à sua disposição livros de literatura infantil tanto em sala de aula, como na Escola M, como na biblioteca ambulante, na Escola N, o que faz com que os alunos possam também levar para suas casas alguns livros, por isso a continuidade dessas leituras acontece em casa, como afirmou o aluno na proposição acima.

O NR *Título* (Ti) aparece com uma incidência de 7,23% em 22 proposições, afirmando assim, que os alunos lembram das obras lidas e citam os seus títulos, entre eles contos como João e Maria, Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, A Pequena Sereia, entre outros.

Também com a frequência de 7,23% está o NR *Escola* (E) que retrata esse espaço como palco de leitura dos alunos, direcionando o nosso olhar para a possibilidade de incentivo na formação de alunos/leitores.

O NR *Conto* (Ct) teve uma boa incidência de 6,57%, levando em consideração às perguntas feitas na entrevista que em alguns momentos solicitam a citação de leituras realizadas, e este gênero foi citado em várias proposições como podemos observar: P (22) li A Sereia; P (23) li os Três Porquinhos; P (43) li Chapeuzinho Vermelho.

Essa escolha dos alunos pelos contos faz-nos remeter às histórias clássicas, tão bem aceitas por todos há muito tempo atrás, não interessando se o público é adulto ou infantil, e essas histórias foram sendo valorizadas pelos nossos avós, familiares, e até mesmo na instituição escolar, mas podemos observar que essa valorização se dá mais nos primeiros anos de

escolaridade, o que nos faz pensar que esse gênero é exclusivo do público infantil.

Sobre contos para crianças, Epin apud Held (1980, p.169) afirma:

Ao nível dos contos, percebemos que as obras clássicas das quais as crianças, há muito tempo, se apropriaram, quer tenham sido ou não escritas para elas, não são nem as histórias moralizantes (...) nem as histórias cobertas com açúcar. Atrás dos contos perfilam conflitos políticos, sociais, referências à sexualidade, à realidade trágica e, muitas vezes, cruel das relações humanas. Se essas obras pertencem à literatura infantil, certamente não é por seus temas enfadonhos ou pela imagem idílica que propõem do mundo da infância.

Fazer circular a leitura de contos na escola, é papel imprescindível do mediador de leitura, representado aqui pelo professor de língua portuguesa, nosso alvo de investigação nessa pesquisa.

Não é de surpreender encontrarmos o NR *Prazer* (Pz) junto a esse NR *Conto* (Ct) com uma frequência de 6,25%, visto que os contos possibilitam o prazer da leitura, pelos fatores já mencionados e pela possibilidade de fazerem-se presentes os sonhos, os desejos, enfim a invenção e criação do ser humano, na busca constante de sua própria compreensão e do mundo que o cerca.

Com uma percentagem de 3,61% aparece o NR *Casa* (Cs), ou seja, a leitura feita em casa foi mencionada por 11 (onze) proposições, o que mostra o papel da família, do lar na mediação da leitura também.

O NR *Bom Leitor* (BLt) aparece numa frequência menor de 2,96%, diretamente relacionado com as perguntas feitas na entrevista aos alunos. Mesmo assim, encontramos uma proposição negativa, em que o

entrevistado não se coloca como bom leitor, como podemos observar na proposição: P (25) considero-me um não-leitor, pois tenho vergonha de dizer que sou.

Mesmo com várias leituras feitas, alguns alunos não se consideram bons leitores, mas podemos registrar alunos que leram até 20 livros durante o ano, o que possibilita entendê-los como bons leitores, e isso se deu devido ao incentivo das professoras por nós observadas, em suas práticas de leitura diária, em que possibilitam o aluno envolver-se e logo depois levar o livro emprestado para poder comprovar e desvendar o mistério da leitura feita em sala de aula.

As duas escolas observadas possuem o serviço de empréstimo de livros, fazendo com que os alunos levem para casa algumas obras literárias. Mas podemos observar também que as bibliotecas das escolas precisam de mais títulos e volumes dessas obras em seus acervos, pois os existentes já foram bastante explorados por esses leitores.

A busca de leituras que estivessem realizadas ao *Conhecimento* (Ch) foram poucas, num percentual de 2,3%, bem como também a citação dos autores lidos pelos alunos.

Alguns citaram autores como Ziraldo, Vinícius de Moraes, no entanto, muitos esqueceram os autores lidos, o que é explicado pela predominância dos contos clássicos em suas leituras, e como sabemos os contos foram apanhados e escritos em coletâneas, o que dificulta um pouco a citação do autor que os colecionou.

Diferente dos professores brasileiros, os alunos citaram o NR *Atividades depois da leitura* (At) em uma percentagem pequena de 1,67%, o

que nos faz deduzir que as atividades realizadas depois da leitura ou não foram tão significantes assim, ou então os alunos realizaram poucas dessas atividades, dando mais importância à leitura propriamente dita das obras literárias do que à realização de tarefas referentes à essa leitura.

O NR *Literatura* (Lit) foi citado em 3 (três) proposições, no entanto, isso não quer dizer que os alunos não lêem literatura, visto que anteriormente citaram os contos, no entanto, a nossa identificação sobre obra literária só foi possível quando os alunos falavam de uma forma aleatória sobre o que leram, e não de forma tão específica ao citarem contos, títulos e autores lidos.

Por último, tivemos o NR *Revista* (Rv) demonstrando que esse público pouco lê esse tipo de leitura.

Tabela 31 Polaridade proposicional – Sobre o gosto de ler e as leituras realizadas pelos alunos brasileiros

TOTAL	POSITIVA (+)	NEGATIVA (-)	NEUTRA (0)
98	93	05	---
%	94,89	5,11	---

Na tabela 31 percebemos que a polaridade das proposições encontra-se positiva em sua grande maioria, com um percentual de 94,89%.

Tabela 32 – Modulações verbais

Nº de proposições	Marcas temporais			Categorias verbais		
	Presente(P)	Passado (Pd)	Futuro (F)	Factivos (F)	Estáticos (E)	Declarativos (D)
98	71	27	-	70	28	-
%	72,44	27,56		71,42	28,58	

Nas modulações verbais apresentadas acima, podemos ver que a predominância do tempo verbal está no *presente* (P) com 72,44%, e nas categorias verbais predominaram, nos discursos dos alunos, os verbos *factivos* (F) com 71,42%.

Com isso, percebemos que as afirmações dos alunos em torno da leitura são atuais e permanecem nos dias de hoje, apesar de existir, na entrevista, uma predominância por leituras realizadas por estes investigados.

A predominância dos verbos factivos faz com que percebamos que existe ação no ato de ler, e que as ações são estabelecidas de forma positiva e atual, como podemos perceber na tabela 32.

Tabela 33 - Relações entre os Núcleos de Referência

Nº de relações	A	L	Li	Au	Ti	Pz	Cs	Lit	BLt	E	Ct	Rv	J	Ch	HQ	At
17	X	X				X										
15	X	X									X					
12	X	X								X						
12				X				X								
11	X	X					X									
9	X								X							
6	X	X												X		
5		X														X
1	X	X										X				

As relações entre os NR *Aluno* (A), *Leitura* (L) e *Prazer* (Pz) foram predominantes, com 17 (dezessete) frequências nas proposições dos alunos

brasileiros, o que nos faz entender que o gosto de ler está presente nos entrevistados.

Os NR *Aluno* (A), *Leitura* (L) e *Conto* (Ct) estão relacionados em 15 (quinze) proposições, dando coerência ao discurso anterior desses sujeitos, em que a presença dos contos está relacionada aos questionamentos sobre leitura realizada, seja na escola ou com familiares.

As relações entre os NR *Aluno* (A), *Leitura* (L) e *Escola* (E) fizeram-se presentes nesses modelos argumentativos dos alunos brasileiros, evidenciando o papel da escola na formação de leitores, visto que nesse espaço realiza-se a maioria das leituras desses sujeitos.

Os NR *Autor* (Au) e *Literatura* (Lit) estiveram relacionados em 12 (doze) proposições, demonstrando que os sujeitos entrevistados souberam citar os títulos das obras literárias lidas, entre elas as obras clássicas da literatura infantil, como os próprios sujeitos citaram: Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos, Branca de Neve, entre outros.

Os NR *Aluno* (A), *Leitura* (L) e *Casa* (Cs) estão relacionados em 11 (onze) proposições, fazendo com que percebamos também a participação da família nas leituras feitas pelos alunos.

As relações que se estabelecem entre os NR *Aluno* (A) e *Bom Leitor* (BLt) corresponderam às leituras realizadas pelos sujeitos, que variaram em torno de 5, 10, e até 20 livros lidos ao ano. Numa média de livros por leitor brasileiros, temos 3,4 livros por habitante/ano, incluindo os didáticos, segundo relatório da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil⁴⁸.

⁴⁸ Pesquisa realizada, no Brasil, pelo Instituto Pró-Livro, no ano de 2007, em site já citado anteriormente.

Leitura e conhecimento ficaram relacionadas em 6 (seis) proposições, o que ainda mostra a importância que esses sujeitos dão à leitura enquanto conhecimento e compreensão de outros conteúdos.

As relações entre os NR *Leitura* (L) e *Atividades depois da Leitura* (At) estiveram presentes em 5 (cinco) proposições, proporcionando um envolvimento do leitor com a leitura da obra literária de forma mais livre e espontânea, pouco vinculada às atividades.

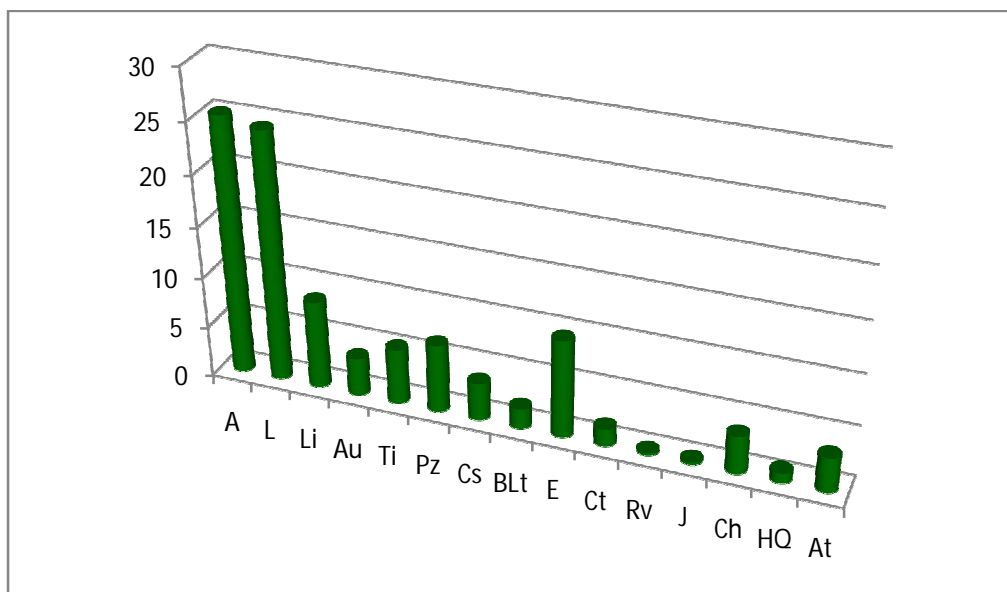
Os NR *Leitura* (L), *Aluno* (A) e *Revistas* (Rv) aparecem relacionados em apenas 1 (uma) proposição.

- ***Em Portugal***

Tabela 32 - Níveis de incidência dos Núcleos de Referência – Sobre o gosto de ler e as leituras realizadas pelos alunos portugueses

Nº Res pon dente s	Nº Pro po sições	A	L	Li	A u	Ti	Pz	Cs	Li t	BLt	E	Ct	Rv	J	C h	H Q	At	TO TA L
		OCORRENCIAS																
08	116	102	99	35	15	22	27	15	0	8	39	7	1	1	15	4	14	404
%	100	25,2 4	24,5	8,66	3, 71	5, 44	6,68	3,71	0	1,98	9, 65	1, 73	0,24	0, 24	3, 71	0, 99	3,46	100

Gráfico 10 – Sobre o gosto de ler e as leituras realizadas pelos alunos portugueses



Considerando as questões formuladas na entrevista, o Núcleo de Referência mais privilegiado diz respeito aos sujeitos *Alunos* (A) com 25,24%. Diretamente ligada a essa variável está o NR *Leitura* (L) com 24,5% das ocorrências.

O NR *Escola* (E) aparece com um percentual de 9,65% das proposições, evidenciando a instituição escolar como palco das leituras realizadas pelos alunos portugueses.

Com um número de ocorrências parecido com o NR *Escola* encontramos o NR *Livros lidos* (Li) com um percentual de 8,66%, o que indica a preferência das leituras por obras literárias como podemos perceber nas proposições dos alunos ao citarem Títulos (Ti – 5,44%) de livros e Autores (Au – 3,71%) de literatura consagrados em seu meio, como António Mota, Luísa Ducla Soares, Sofia de Melo Breyner, Alexandre Parafita, entre outros.

Alguns dos títulos dos livros lidos por esses sujeitos investigados não mencionavam seus autores, como podemos verificar nos contos e ainda em alguns livros de literatura infantil citados.

O NR *Prazer* (Pz) teve uma incidência de 6,68% das proposições analisadas, o que significa dizer que 27 (vinte e sete) proposições citaram a leitura como prazerosa, em sua maioria relatada como as proposições: P (51) Gosto de ler; P (115) porque é divertido; P (104) porque são engraçados.

O conhecimento foi citado em 15 (quinze) proposições com um percentual de 3,71%, o que indica o estabelecimento de relação com a leitura como meio de aprendizagem, o que geralmente é instituído pelo professor e pela escola.

As atividades depois da leitura estiveram presentes nos discursos dos sujeitos com um percentual de 3,46% encontrado em 14 (quatorze) proposições, fazendo-nos perceber a existência de atividades frequentes ligadas às leituras das obras literárias, o que podemos observar nas práticas de sala de aula, em que os alunos, depois de lerem alguma obra, têm sempre de responder aos questionamentos feitos, sejam sobre os personagens, o enredo, ou até mesmo solicitação de resumo e ficha literária, conforme podemos comprovar no anexo (16).

A leitura realizada em casa, representada pelo NR Casa (Cs), contou com um número de ocorrência também de 15 (quinze) proposições, com 3,71% de percentual, demonstrando que esses sujeitos também lêem em casa, ou seja porque a escola indica obras ou porque há incentivo de familiares nessas leituras.

Os sujeitos se apresentam como bons leitores em 8 (oito) proposições. Essa incidência do NR Bom Leitor (BLt) apresenta-se coerente com as perguntas feitas pelo investigador aos investigados.

As histórias em quadrinho ou banda desenhada foram citadas mais do que os jornais e revistas, numa incidência de 0,99%, enquanto que os outros núcleos Revista (Rv) e Jornais (J) aparecem em apenas uma proposição, com um percentual de 0,24%.

Mesmo com essa pouca incidência da história em quadrinho/banda desenhada, podemos observar a possibilidade de escolha da leitura pelo próprio leitor, e isso acontece porque o aluno traz de casa seu próprio livro ou história para ler, como verificado por nós na Escola B.

Tabela 33 – Polaridade Proposicional

TOTAL	POSITIVA (+)	NEGATIVA (-)	NEUTRA (0)
116	93	23	---
%	80,17	19,83	---

Os discursos dos alunos portugueses são, em sua grande maioria, positivos, com um percentual de 80,17%, reforçando as leituras realizadas em torno das obras literárias já citadas e ainda em torno do gosto de ler desse público.

Tabela 34 – Modulações verbais

Nº de proposições	Marcas temporais			Categorias verbais		
	Presente(P)	Passado (Pd)	Futuro (F)	Factivos (F)	Estáticos (E)	Declarativos (D)
116	100	14	2	87	8	21
%	86,2	12	1,8	75	6,9	18,1

No que diz respeito às modulações verbais, verificamos uma predominância dos verbos na marca temporal *presente* (P – 86,2%) sobre o *passado* (Pd – 12%) e sobre o *futuro* (F – 1,8%), o que situa os fatos, em sua maioria, como atuais.

No corpus dos discursos encontramos um percentual maior de verbos *factivos* (F – 75%) que situam os indivíduos em suas ações realizadas em torno da leitura. Os verbos declarativos apresentam-se, nos discursos, com um percentual de 18,1%, o que exprimem as declarações dos indivíduos em relação a um objeto, ação, sentimento, como podemos observar na proposição: P (6) Sim, sou bom leitor.

Os verbos *estáticos* (E) que traduzem estado, emoção, apresenta uma percentagem baixa de 6,9%.

Tabela 35 – Relações entre os Núcleos de Referência

Nº de relações	A	L	Li	Au	Ti	Pz	Cs	Lit	BLt	E	Ct	Rv	J	Ch	HQ	At
31		X								X						
24	X	X				X										
14		X												X		
6			X	X	X											
5		X				X								X		
2						X									X	
1						X					X					

Ao analisarmos as relações entre os diversos núcleos de referência (NR), a partir de 1 frequência, percebemos um peso maior nas relações entre os NR *Leitura* (L) e *Escola* (E). Por estarem presentes em 31 (trinta e uma) proposições, essas relações retratam a relevância do espaço escolar nas leituras realizadas pelos sujeitos, o que está coerente com o nosso pensamento em relação ao papel da escola na mediação de leitura e na formação de alunos/leitores.

As relações estabelecidas pelos NR *Aluno* (A), *Leitura* (L) e *Prazer* (Pz) aparecem em 24 (vinte e quatro) proposições, o que deixa transparecer o envolvimento dos alunos com suas leituras realizadas, e o gosto de ler verificado nas proposições: P (99) porque eu gosto muito de ler; P (100) Adoro ler.

Leitura (L) e *Conhecimento* (Ch) estiveram relacionados em 14 (quatorze) proposições, dando-nos uma visão da compreensão da leitura enquanto ligada ao processo ensino-aprendizagem, o que de alguma forma está coerente com o dia-a-dia da escola, visto que o contexto é quase todo de aprendizagem. Algumas proposições evidenciam bem essa relação como: P (45) e P (52) os livros ensinam; P (65) quando leio melhora a escrita.

No entanto, falamos aqui de leitura literária e ao relacionar a leitura diretamente com o conhecimento compreendemos que a escola não está possibilitando as diversas dimensões que a obra literária permite, seja de leituras diversas, seja de interação das leituras dos próprios leitores, bem como a interação das experiências vividas por eles, o que não necessariamente implica em estabelecer um aprendizado sistemático, mas também para um

avançar no conhecimento de si mesmo, contextualizando-se nesse mundo ficcional da literatura.

Nas relações entre os NR *Livro* (Li), *Autor* (Au) e *Título* (Ti) encontramos uma incidência de 6 proposições, em que os investigados colocam suas leituras conforme título e autor, muitas vezes preferido, outras vezes sugerido pela escola na figura do professor.

Os NR *Leitura* (L), *Prazer* (Pz) e *Conhecimento* (Ch) aparecem em 5 (cinco) proposições, evidenciando assim que o conhecimento buscado nas leituras dos sujeitos também proporcionam prazer.

As relações que se estabelecem entre os NR *Prazer* (Pz) e *História em Quadrinho/Banda Desenhada* (HQ) aparecem em 2 (duas) proposições: P (4) e P (20) o que gosto mais de ler é banda desenhada. As histórias em quadrinho proporcionam uma leitura prazerosa, com suas ilustrações e diálogos engraçados.

Conto (Ct) e *Prazer* (Pz) estiveram relacionados em apenas 1 (uma) proposição, o que está coerente com as respostas anteriores em que os contos estiveram pouco presentes nas leituras realizadas pelos alunos portugueses.

4.4.2. Sobre o fantástico e o maravilhoso das histórias contadas e lidas

Analisaremos neste item os discursos dos alunos brasileiros e portugueses, que abordam o fantástico e o maravilhoso nas histórias contadas e lidas por eles como também pelos professores ou até mesmo pela família, em suas casas.

Esses discursos resultaram em 77 (setenta e sete) proposições dos alunos brasileiros (anexo 23) e 50 proposições dos alunos portugueses (anexo 24), nas quais foram identificados 12 (doze) Núcleos de Referência (NR), identificados a seguir:

Tabela 36 - Núcleos de Referência – Sobre o fantástico e o maravilhoso nas histórias contadas e lidas

ORDEM	CÓDIGOS	NÚCLEOS	EQUIVALENTES PARADIGMATICOS
1.	A	Aluno	Lembro; escolheria; não lembro; gostei; eu; gosto; escolhi; gostava.
2.	Lit	Literatura	Branca de Neve; Contos de Fadas; Alexandre Parafita; A minha irmã Rosa; li até dezembro; Um Fio de Fumo nos Confins do Mar; a história de Cinderela; O Galo da Velha Luciana; Aldeia das Flores; esses contos; Os olhos de Laura; Cavalo Dourado; O Boi Tatá, Peter Pan; Chapeuzinho Vermelho; Sementinha Medrosa; O jacarezinho egoísta; Os Três Porquinhos; A Pequena Sereia; Os dez sacizinhos; O sacizinho; Guliver; Joãozinho e Maria; Nestor, o Dragão; Branca de Neve e os Sete Anões; Lobisomen; livros clássicos; Ursinho Pepa; O Boto Cor-de-rosa; O Fantasma Juvenal; O velho, o menino e o burro.
3.	Fa	Fantasia	Fantasia

ORDEM	CÓDIGOS	NÚCLEOS	EQUIVALENTES PARADIGMATICOS
4.	R	Realidade	Mas também acho que são os pais que metem algo; gostava muito da história de um cãozinho abandonado; gostei mais de Olhos de Laura porque fala para tratar bem dos objetos e sobre o meu nome; pode ser grande ou pequena não faz diferença; são contos para minha idade
5.	F	Fantástico	Cavalo dourado; o diabo; Mula sem cabeça; Lobisomen; O boto cor-de-rosa; O fantasma Juvenal; o boi Tatá solta fogo
6.	M	Maravilhoso	Bruxa; princesa; príncipe; duende; fada; Peter Pan; A Sementinha Medrosa; Chapeuzinho Vermelho; O jacarezinho egoísta; os três porquinhos; o velho, o menino e o burro; os dez sacizinhos; o sacizinho; castelo; Guliver; Joãozinho e Maria; Cinderela; Branca de Neve; livros clássicos; O Boto cor-de-rosa; contos de fadas
7.	Au	Autor	Antonio Mota; Alexandre Parafita
8.	Ti	Título	Se tu visses o que eu vi; O lavrador e o diabo; O Galo da Velha Luciana; Aldeia das Flores; A Fada Oriana; Os olhos de Laura; Os aristogatos; Camila; Anita; A carochinha; Branca de Neve; Chupa-cabra; o pequeno

ORDEM	CÓDIGOS	NÚCLEOS	EQUIVALENTES PARADIGMATICOS
			polegar; O Boi Tatá; Peter Pan; A sementinha medrosa; A menina dorminhoca; Os três porquinhos; O velho, o menino e o burro; Os dez sacizinhos; o sacizinho; Ursinho Pepa; o boto cor-de-rosa; O Fantasma Juvenal
9.	Hc	Histórias Contadas	Histórias contadas
10.	HI	Histórias Lidas	Histórias lidas
11.	E	Escola, Professor	Sala de aula
12.	Cs	Casa	Minha mãe; minha avó; meu pai; meu avô

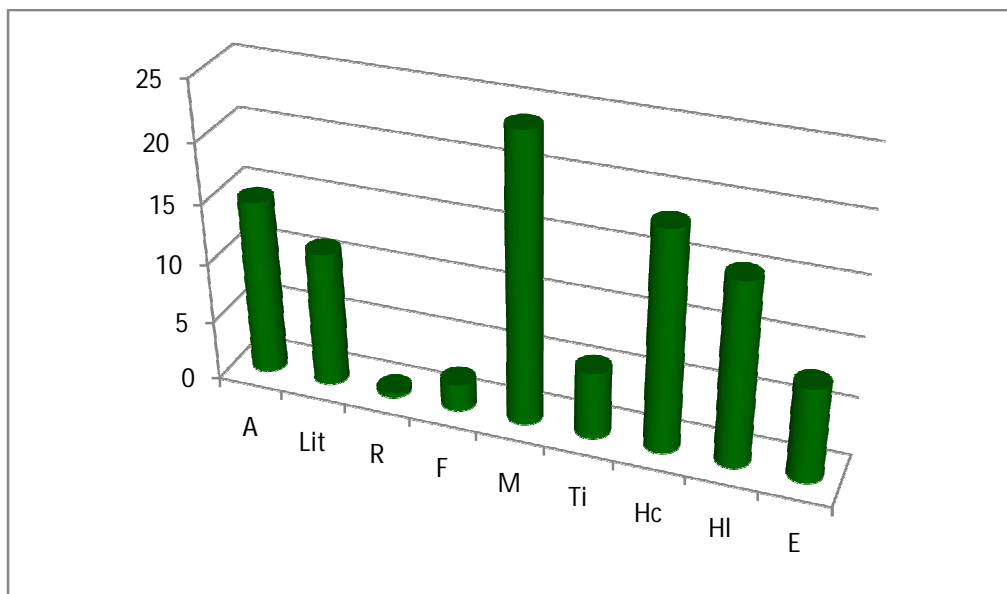
- **No Brasil**

Os discursos dos alunos brasileiros estão contidos na tabela 37 e no gráfico 11 para que possamos visualizar os Núcleos de Referência apresentados nesses discursos.

Tabela 37 - Níveis de incidência dos Núcleos de Referência – Sobre o fantástico e o maravilhoso das histórias contadas e lidas – alunos brasileiros

Nº Resp onden tes	Nº Proposi ções	A	Lit	Fa	R	F	M	Au	Ti	Hc	HI	E	Cs	TO TAL
		OCORRENCIAS												
10	77	39	30	0	1	6	64	0	15	49	41	21	0	266
%	100	14,66	11, 27		0,37	2,2 5	24		5,63	18,4 2	15,4 1	7,89	0	100

Gráfico 101 – Níveis de incidência dos Núcleos de Referência – Sobre o fantástico e o maravilhoso das histórias contadas e lidas – alunos brasileiros



Analisando as informações contidas no gráfico acima e na tabela anterior, podemos perceber uma concentração maior do NR *Maravilhoso* (M) com uma percentagem de 24%, o que nos deixa entender que os contos de fadas, os castelos, príncipes, princesas e outros elementos mágicos e maravilhosos têm encantado as crianças entre as histórias lidas e contadas, visto que é uma presença marcante nessas escolhas.

O NR *Histórias contadas* (Hc) esteve presente em 18,42%, das proposições dos alunos, e na sua grande maioria, os responsáveis por essas contações de histórias foram avós e pais, em sua própria casa, possibilitando no perceber a existência de uma memória afetiva por parte dos investigados. As histórias lidas, representadas pelo NR *Histórias lidas* (HI), apresenta-se em 15,41% das proposições, coerente com o item anterior sobre o gosto de ler, em que esses sujeitos colocam-se como leitores que gostam de ler, chegando a cerca de 20 livros ao ano. Nessas histórias lidas encontramos as histórias

clássicas, como Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Peter Pan, entre outras.

O NR *Aluno* (A) apresenta uma incidência de 14,66%, visto serem os sujeitos da entrevista realizada. O NR *Literatura* (Lit) esteve presente em 30 proposições, o que equivale a uma percentagem de 11,27% do total de proposições.

Encontramos o NR *Escola* (E) com uma frequência de 7,89%, em que os sujeitos citavam leituras realizadas, histórias lidas na sala de aula.

O *Fantástico* (F) foi citado em 6 (seis) proposições apenas, o que faz-nos concluir que esse NR não é bem familiar, nem as leituras referentes ao fantástico fazem parte do repertório dos alunos, talvez porque não está sendo trabalhado na instituição escolar.

O NR *Realidade* (R) teve uma incidência de 0,37%, aparecendo em apenas uma proposição, não nos deixando perceber a identificação dos personagens ou da própria história lida ou contada na vida dos sujeitos leitores dessa pesquisa.

Tabela 38 – Polaridade proposicional

TOTAL	POSITIVA (+)	NEGATIVA (-)	NEUTRA (0)
77	74	3	---
%	96,1	3,9	---

Os alunos brasileiros apresentaram um discurso positivo, em sua grande maioria, com um percentual de 96,1%.

Tabela 39 – Modulações verbais

Nº de proposições	Marcas temporais			Categorias verbais		
	Presente(P)	Passado (Pd)	Futuro (F)	Factivos (F)	Estáticos (E)	Declarativos (D)

Nº de proposições	Marcas temporais			Categorias verbais		
	Presente(P)	Passado (Pd)	Futuro (F)	Factivos (F)	Estáticos (E)	Declarativos (D)
77	53	5	19	1	76	-
%	68,83	6,5	24,67	1,3	98,7	0

A predominância dos verbos no tempo *presente* (P – 68,83%) permite dizer que as ações em torno da leitura permanecem atuais, acontecendo no espaço em que os sujeitos participam e realizam-nas.

Podemos perceber que, nos discursos dos alunos brasileiros, os verbos estáticos apresentaram-se num percentual muito alto (98,7%) exprimindo estado dos sujeitos, emoções vividas, o que está de acordo com as questões formuladas nas entrevistas, tendo em vista saber das leituras contadas e lidas pelos alunos e a presença ou não dos elementos fantásticos e maravilhosos nessas leituras.

Tabela 40 – Relações entre os núcleos de referência

Nº de relações	A	Lit	Fa	R	F	M	Au	Ti	Hc	HI	E	Cs
34						X			X	X		
15		X				X						
6						X			X			
6						X				X		
1		X			X							
1					X				X			
1					X					X		

Conforme verificamos na tabela acima, o maior peso das relações está entre os NR *Histórias Contadas* (Hc), *Histórias Lidas* (Hl) e *Maravilhoso* (M) com 34 (trinta e quatro) proposições, indicando que o maravilhoso se faz presente nas leituras dos alunos sejam contadas pelos professores, familiares, sejam lidas por eles mesmos.

As relações entre os NR *Literatura* (Lit) e *Maravilhoso* (M) ocorrem em 15 (quinze) proposições, destacando as escolhas, preferências dos sujeitos pesquisados por essa literatura, mas não incluímos nessas relações as já estabelecidas nas histórias lidas e contadas.

Os NR *Maravilhoso* (M) e *Histórias Contadas* (Hc) estão relacionados em 6 (seis) proposições, assim como as histórias lidas (Hl) também estão relacionadas com o NR *Maravilhoso* (M) nessa mesma frequência, evidenciando, desse modo, a presença do maravilhoso nas leituras dos alunos brasileiros de forma intensiva.

Percebemos uma menor frequência nas relações entre os NR *Fantástico* (F) e *Literatura* (Lit) presente apenas em uma proposição.

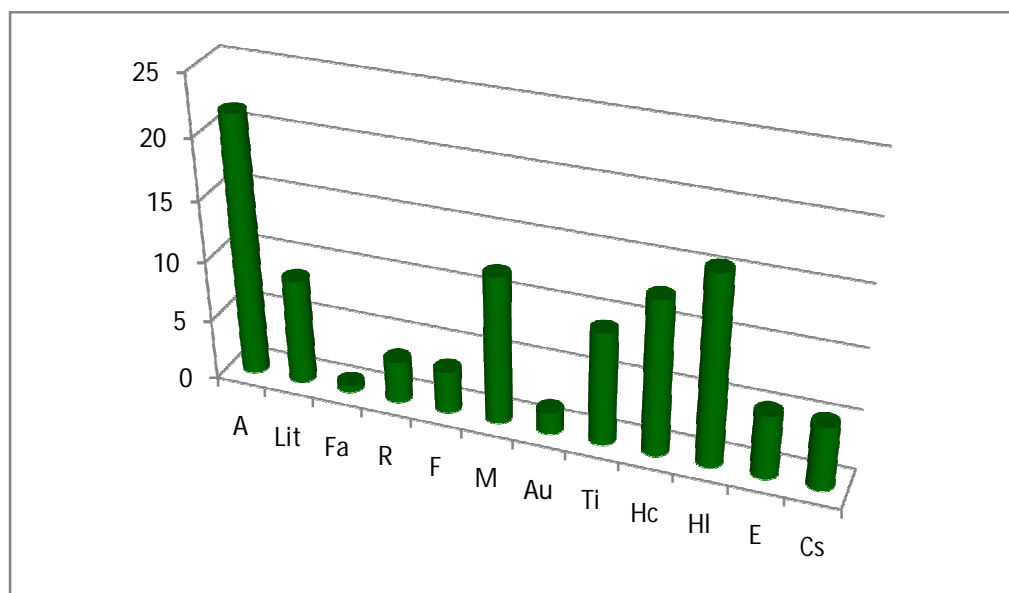
O NR *Fantástico* (F) e *Histórias Contadas* (Hc), bem como *Fantástico* (F) e *Histórias Lidas* (Hl) aparecem em apenas 1 (uma) proposição, possibilitando reforçar o que dissemos anteriormente sobre a presença do fantástico nas leituras dos alunos brasileiros.

• **Em Portugal**

Tabela 41 – Níveis de incidência dos Núcleos de Referência – sobre o fantástico e o maravilhoso das histórias contadas e lidas – alunos portugueses

Nº Resp onden tes	Nº Proposi ções	A	Lit	Fa	R	F	M	Au	Ti	Hc	HI	E	Cs	TO TAL
		OCORRENCIAS												
8	50	37	15	1	6	6	21	3	16	22	27	9	9	172
%	100	21,51	8,7 2	0,5 8	3,48	3,4 8	12, 2	1,7 4	9,3	12,7 9	15,6 9	5,23	5,23	100

Gráfico12– Níveis de incidência dos Núcleos de referência - sobre o fantástico e o maravilhoso das histórias contadas e lidas – alunos portugueses



O NR *Aluno* (A) foi predominante nos discursos dos alunos portugueses com um percentual de 21,51%. O NR *Histórias lidas* (HI) teve uma frequência de 15,69% nas proposições analisadas desses sujeitos, e entre essas histórias lidas fizeram referências a publicações portuguesas, como *Anita*, *Sonhos para Adormecer*, *Se tu visses o que eu vi*, e também alguns contos clássicos como *Branca de Neve*, entre outros.

Ao lado da incidência das histórias lidas, temos o NR *Histórias contadas* (Hc) com um percentual de 12,79%, o que corresponde às questões

formuladas na entrevista com os investigados, e como resultado tivemos algumas citações de livros editados em Portugal.

Os livros lidos, e também as histórias contadas, que são lembrados pelos alunos dessa pesquisa, puderam ser relacionados por títulos (Ti) numa incidência de 9,3%, enquanto que o NR *Autores* (Au) aparece numa percentagem inferior com 1,74%, evidenciando que os títulos são mais sugestivos e presentes nas leituras dos alunos, enquanto que os autores não são muito lembrados. Dentre os autores portugueses lembrados por esses alunos temos Alexandre Parafita e António Mota, escritores de literatura infantil.

O NR *Maravilhoso* (M) foi encontrado em 21 proposições, com um percentual de 12,2%, demonstrando que nas histórias lidas e contadas as fadas, os príncipes, os castelos, duendes e bruxas estão presentes nas obras literárias dos investigados, revelando mais uma vez as suas memórias afetivas. Os NR *Escola* (E) e *Casa* (Cs) tiveram a mesma incidência, fazendo-nos entender que os dois ambientes são satisfatórios para o desenvolvimento da leitura nesses alunos, e segundo pudemos observar, as histórias contadas, em sua maioria, foram contadas por familiares, principalmente avós dessas crianças, demonstrando a existência de uma continuidade das tradicionais rodas de leitura em que os contos tinham os principais enredos.

Os NR *Realidade* (R) e *Fantástico* (F) possuem um percentual de 3,48%, refletindo nessa frequência textos que trazem elementos do maravilhoso e fantástico.

Com menos frequência encontramos o NR *Fantasia* (F) com um percentual de 0,58%, forte elemento no desenvolvimento da imaginação da criança em contexto escolar.

Tabela 42 – Polaridade proposicional

TOTAL	POSITIVA (+)	NEGATIVA (-)	NEUTRA (0)
50	48	2	---
%	96	4	---

A polaridade proposicional reflete a percepção positiva (96%) dos sujeitos frente ao fantástico e o maravilhoso nas histórias contadas e lidas.

Tabela 363 – Modalizações verbais

Nº de proposições	Marcas temporais			Categorias verbais		
	Presente(P)	Passado (Pd)	Futuro (F)	Factivos (F)	Estáticos (E)	Declarativos (D)
50	14	30	6	11	32	7
%	28	60	12	22	64	14

Como podemos observar, na tabela 43, nas proposições existentes no *corpus* do discurso predomina a marca temporal *passado* (Pd) com 60% sobre os verbos no *presente* (28%) e no *futuro* (12%), indicando que os sujeitos se referem a eventos passados e não ainda ao que acontece hoje.

Os verbos *estáticos* (E) prevalecem com 64% sobre os *factivos* (F) com 22% e os *declarativos* (D) com 14%, mostrando que os alunos, em seus discursos, demonstram mais sentimentos, emoções do que ações propriamente ditas.

Tabela 37 – Relações entre os Núcleos de Referência

Nº de relações	A	Lit	Fa	R	F	M	Au	Ti	Hc	HI	E	Cs
9						X			X	X		
9						X			X			

Nº de relações	A	Lit	Fa	R	F	M	Au	Ti	Hc	HI	E	Cs
7										X	X	
6									X			X
1			X						X			
1					X				X	X		
1			X	X								

Conforme a tabela acima, o peso maior das relações (9) recai sobre os Núcleos de Referência: *Maravilhoso* (M), *Histórias Contadas* (Hc) e *Histórias Lidas* (HI), o que revela a presença do maravilhoso nas obras literárias dos sujeitos dessa pesquisa.

A presença do maravilhoso também se fez presente nas relações com as *histórias contadas* (Hc) apenas, em 9 (nove) proposições.

Os NR *Histórias Lidas* (HI) e *Escola* (E) estiveram relacionados em 7 proposições, evidenciando a leitura de histórias na sala de aula, enquanto que os NR *Histórias Contadas* (Hc) e *Casa* (Cs) encontram-se presentes, relacionados entre si, em 6 proposições, revelando que as histórias são contadas aos alunos geralmente em suas casas, por seus familiares.

Com pouca incidência nas relações entre os Núcleos de Referência encontramos *Fantasia* (Fa) e *Histórias Contadas* (Hc); *Fantástico* (F), *Histórias Contadas* (Hc) e *Histórias Lidas* (HI); e *Fantasia* (Fa) e *Realidade* (R), o que demonstra a pouca familiaridade dos sujeitos com a fantasia e o mundo fantástico da literatura infantil.

4.4.3. Estabelecendo relações entre os discursos

- ***Sobre o gosto de ler e as leituras realizadas pelos alunos dos dois países***

Os discursos dos alunos brasileiros e dos alunos portugueses permitem-nos estabelecer um diálogo e perceber diferenças, semelhanças para uma reflexão em torno da leitura, do gosto de ler e das leituras realizadas por esses estudantes nos dois países.

O diálogo entre esses discursos fará com que possamos identificar as leituras realizadas pelos alunos, para que possamos sugerir, sobre possibilidades diversas de envolvê-los em práticas de formação de leitor no ambiente escolar, bem como conhecermos as obras literárias diversas que circulam entre os alunos, seja na escola ou em seu ambiente familiar, para que possamos entender seus gostos, para a partir de então viabilizarmos uma ampliação num leque de opções literárias existentes tanto no Brasil como em Portugal.

Em relação aos Núcleos de Referência (NR), os alunos portugueses evidenciaram mais a escola como palco das leituras realizadas com um percentual de frequência nas proposições de 9,65%, do que os alunos brasileiros com um percentual de 7,23%.

A percepção de leitura enquanto busca de conhecimento fez-se mais presente também nos discursos dos alunos portugueses, que também identificaram mais os autores das obras literárias lidas do que os alunos brasileiros.

Já em relação aos títulos das leituras realizadas os alunos brasileiros tiveram uma incidência maior com 7,23% de percentagem encontrada em 22 (vinte e duas) proposições analisadas.

Os alunos portugueses também citaram títulos das obras literárias, num percentual inferior de 5,44% dos seus discursos relacionados a essas questões.

No que diz respeito à leitura enquanto prazer os alunos dos dois países tiveram incidência semelhantes, o que possibilita dizer que o gosto de ler está presente nos dois contextos, deixando-nos perceber o envolvimento e a leitura como escolha desses leitores.

Os alunos brasileiros citaram o NR *Conto* (Ct) num percentual superior ao dos alunos portugueses, o que nos permite lembrar das possibilidades desse tipo de gênero na formação do leitor e no desenvolvimento da imaginação da criança, tão necessária à sua formação enquanto indivíduo livre e capaz de fazer suas próprias escolhas.

Percebemos ainda que os alunos dos dois países citaram o NR *Casa* (Cs) com quase a mesma frequência, permitindo concluir que esse público também tem familiaridade com as leituras em seus lares.

As proposições analisadas dos sujeitos investigados deram-nos uma polaridade positiva, favorecendo assim os seus discursos em torno do gosto de ler e das leituras feitas.

Tanto os alunos portugueses como os alunos brasileiros apresentaram uma predominância, em seus discursos, dos verbos factivos, traduzindo os seus discursos como ações realizadas em torno da leitura.

Nas relações entre os núcleos encontramos uma ocorrência maior dos NR *Aluno* (A), *Leitura* (L) e *Prazer* (Pz) nos discursos dos alunos portugueses, deixando evidente que o prazer da leitura é uma constante nas práticas efetivas da leitura, o que também foi possível de observar nas práticas de sala de aula, quando em nosso diário de campo encontramos um marco de participação de todos os alunos da classe da Escola G nas leituras do texto “O Peixe”, do livro *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen.

No entanto, mesmo com uma frequência inferior nessas relações entre esses três Núcleos de Referência, encontramos também nos alunos brasileiros uma boa relação com o prazer da leitura, e nas práticas observadas em sala de aula das duas escolas: na Escola M e na Escola N pudemos comprovar esses discursos, visto que, na hora da leitura, todos os alunos participam querendo ler para os amigos, como também, após a leitura, solicitam a obra literária exposta para empréstimo.

Os NR *Leitura* e *Escola* estão presentes também nos discursos dos dois países, no entanto, em Portugal essa presença é maior, o que sugere que a instituição escolar é quase somente o espaço das leituras realizadas pelos alunos.

Dessa forma, podemos entender que as relações entre *Aluno* (A), *Leitura* (L) e *Conto* (Ct) estão mais presentes nos alunos brasileiros que também têm esse tipo de gênero em seu contexto familiar, através da contação de histórias de seus pais ou de seus avós, práticas comuns na sociedade brasileira.

- ***Sobre o fantástico e o maravilhoso das histórias contadas e lidas***

Nesse item, os discursos dos entrevistados apresentam-se de formas variadas, com pequenas semelhanças, e algumas diferenças na forma de pensar e viver a leitura literária e os elementos fantásticos e maravilhosos incluídos nela.

Os discursos dos alunos brasileiros tiveram uma concentração superior do NR *Maravilhoso* (M) com 24%, enquanto que para os alunos portugueses o NR que predominou foi o Aluno (A) com 21,51%, sujeito da pesquisa, e este NR *Maravilhoso* (M) tem um percentual de 12,2%.

O NR *Histórias lidas* (HI) foi encontrado com um percentual de frequência aproximado tanto nos discursos dos alunos portugueses como nos discursos dos alunos brasileiros, num percentual de 15,69% e 15,41% respectivamente. Mas para os alunos brasileiros o percentual foi ainda maior nas *Histórias Contadas* (Hc) com 18,42%, o que faz perceber uma vinculação maior da leitura com o ambiente familiar, já que a maioria das histórias contadas acontece em suas próprias casas.

O NR *Fantástico* (F) teve uma incidência de 2,25% nas proposições dos alunos brasileiros, sendo mais encontrado nos discursos dos entrevistados portugueses, com um percentual de 3,48%.

O NR *Realidade* (R) também aparece num percentual maior em Portugal, com 3,48% e no Brasil com 0,37% apenas.

Os discursos desses sujeitos, nos dois países, apresentaram-se com uma polaridade positiva superior de 96%.

Já em relação às modulações verbais podemos perceber algumas diferenças nesses discursos, em que o verbo presente predomina nos alunos brasileiros, enquanto que a marca temporal passado apresenta-se superior nas proposições dos alunos portugueses.

As relações entre os núcleos apresentaram outras diferenças que devemos considerar nessa análise, como, por exemplo, o índice de incidência dos NR *Histórias Contadas* (Hc), *Histórias Lidas* (Hl) e *Maravilhoso* (M) maior nos discursos dos alunos brasileiros.

Mas encontramos as relações entre os NR *Histórias Contadas* (Hc) e *Maravilhoso* (M) numa incidência maior nos discursos portugueses, mas ainda presentes também nos discursos dos alunos brasileiros.

O NR *Histórias Lidas* (Hl) e *Escola* (E) estiveram relacionados nos discursos dos alunos portugueses, com uma incidência de 07 proposições, o que evidencia a relação da leitura literária em sala de aula por esses sujeitos, no entanto, nas práticas observadas nos dois países há uma frequência constante dessas leituras em contexto de sala de aula, e mais ainda, nas escolas brasileiras que têm uma prática diária de leitura de obras literárias, enquanto que em Portugal encontramos essa prática diária em apenas uma escola pesquisada.

O NR *Fantasia* (Fa) foi pouco encontrado nas relações entre os núcleos de referência nos dois países, o que possibilita entender uma pouca compreensão do valor da imaginação, da fantasia nas leituras das obras literárias.

VISLUMBRANDO UM FINAL FELIZ...

VISLUMBRANDO UM FINAL FELIZ

“O momento de maior significação no curso do desenvolvimento intelectual..acontece quando a fala e a atividade prática...convergem.”
Vigotski (1998)

Nesse momento, compartilhamos com vocês, leitores, um final que pretendemos que seja um final feliz, não porque é sempre assim, mas porque as histórias, os contos permitem que pensemos assim, na tentativa de refletir, analisar o que existe e seguir em torno de caminhos e sonhos possíveis de realizar.

Nessa perspectiva, é que nosso percurso, nosso caminhar por toda a pesquisa e investigação proposta, esteve direcionado para a reflexão no ambiente escolar, na sala de aula e sua relação direta com os alunos, os professores nesse contexto.

Acreditamos que a investigação proposta por nós possibilitou analisar práticas da leitura literária em sala de aula nos dois países de língua portuguesa: Portugal e Brasil, para que assim possamos, além de estabelecer relações, também compreender, contextualizar essas práticas e propor melhorias em busca de uma formação leitora literária na escola pública.

A nossa trajetória, em busca desse final feliz, começou desde o momento em que nos propomos a estudar e pesquisar a leitura literária na escola, inicialmente através do espaço de leitura: a biblioteca escolar, e continuamente no contexto de sala de aula com as crianças, possíveis leitores, com os professores, possíveis mediadores de leitura desse público infantil.

Nesse caminhar encontramos obstáculos, barreiras iguais às que vemos nos contos, nas narrativas ficcionais, nas maravilhosas e fantásticas histórias lidas e contadas, representadas por dragões, duendes, bruxas,

monstros, padrastos, madrastas, entre outros, mas também encontramos caminhos virtuosos, cheios de flores iguais aos que encontramos na literatura de potencial recepção leitora infantil: possíveis de ver nas viagens feitas com as fadas, os príncipes, as princesas, os cavalos brancos, os castelos, a espada mágica, a varinha de condão e outros elementos mágicos do mundo encantado encontrado nas obras literárias.

Mesmo assim não nos deixamos conter nem avançamos com imprudência, mas realizamos um trabalho científico em que o rigor, a ética e a responsabilidade se fizeram presentes, tendo em vista os objetivos a serem alcançados e os resultados pretendidos nessa investigação.

Assim, antes de tudo, realizamos um aprofundamento teórico em torno da temática tanto da leitura, da obra literária infantil, como também em torno do maravilhoso e do fantástico encontrado no texto literário.

A partir do referencial teórico estudado, propomo-nos a um estudo de caso comparativo em Brasil e em Portugal, em que nos detivemos nos aspectos da formação do aluno/leitor nas aulas de língua portuguesa no contexto da sala de aula, e da verificação da presença do mundo fantástico e maravilhoso na literatura infantil.

Dessa forma, pudemos perceber que os dois países apresentam semelhanças e diferenças várias que foram apresentadas, analisadas e refletidas no decorrer do último capítulo.

Propomos agora estabelecer uma síntese dessas relações entre os dados apresentados entre os dois países e as propostas em torno de uma formação leitora voltada para o envolvimento leitor e a obra literária, incluindo o maravilhoso e o fantástico nesse envolvimento.

Para chegarmos a uma síntese, que possibilite visualizar a investigação realizada e todo o nosso percurso, refletiremos sobre os objetivos propostos e o alcance destes objetivos no âmbito da pesquisa em contexto escolar do ensino público.

Assim, é que em nosso objetivo geral, como já mencionamos anteriormente, propomo-nos a refletir sobre o trabalho atual dos professores de língua portuguesa no 3º ano da rede pública dos dois países, a partir da verificação da utilização do mundo fantástico e maravilhoso contido na literatura de potencial recepção leitora infantil, para que possamos apontar alternativas de melhoria em torno do ensino da nossa língua, especificamente no que diz respeito à formação de uma competência literária.

A partir desse objetivo geral traçamos outros três objetivos específicos e deles nos ocuparemos mais diretamente para logo após retomarmos o objetivo geral e sabermos se o que foi realizado foi alcançado ou não, em que avançamos e em que poderemos ainda avançar.

O primeiro objetivo traçado por nós, nesse contexto investigativo, foi: identificar a relação existente entre as perspectivas do aluno e o que é trabalhado em sala de aula.

Desse modo, refletimos sobre o público infantil aqui investigado, as obras literárias para esse público, ou seja, a literatura de potencial recepção leitora infantil, e encontramos alguns aspectos que possibilitam entender a leitura, a formação do leitor na escola, e a obra literária em si.

Essas reflexões nos permitiram perceber a leitura enquanto um ato de compreensão que vai além da decodificação, e que ao avançar faz com que o leitor estabeleça relações, envolva-se no texto e seja capaz de encetar

suas próprias reflexões, o que o tornaria um leitor crítico e capaz de ler nas entrelinhas, nos espaços brancos do texto.

Ao refletirmos sobre leitura, também refletimos sobre leitura literária, e a obra literária em si, particularmente a literatura de potencial recepção leitora infantil, mais conhecida como literatura infantil, entendida como capaz de suscitar significados diversos, envolvendo o leitor no mundo ficcional escrito, e possível de ser relacionado com o mundo empírico e histórico-fatual.

No entanto, para a literatura infantil ser considerada como obra de arte e fazer parte do contexto literário, muito teve de avançar, no sentido de não ser apenas percebida como conjunto de textos escritos em livros ou compêndios de valores morais e éticos, como se fossem manuais de direcionamento do comportamento das crianças.

A obra literária não carrega esse fardo, mas propõe debate entre leitor e texto, possibilita refletir, discutir, divergir e avançar nas reflexões apresentadas pelo texto.

Não sendo fechada, a obra pode ser preenchida pelo leitor na medida em que avança em suas leituras e em que se identifica, projeta no texto o seu eu, suas experiências e até suas aspirações em torno da vida e da história lida.

Os personagens, o enredo envolvente, o contexto social em que vivem esses personagens, a forma como vivem ou como almejam viver são frutos de inspiração e de motivação para o leitor.

Descobrimos que os contos desenvolvem a imaginação da criança e, ao serem trabalhados na escola, serão também importantes

elementos articuladores da formação dos leitores literários em contexto de sala de aula.

A leitura literária possibilita expandir o mundo social em que vive o leitor, bem como também seu próprio mundo pessoal, através do envolvimento e da identificação com os personagens presentes no texto.

É possível também divergir da obra literária e até mesmo rejeitá-la numa perspectiva de escolha e identificação do leitor, tudo isso tornando o texto prazeroso ou não, encantado ou distante do encantamento que possa alcançar.

O prazer que o texto ocasiona é um prazer que envolve emoções, sentimentos do leitor, que tanto pode aceitar como rejeitar a obra literária lida, sendo capaz de escolher o que quer ler, de acordo com os seus gostos, as suas preferências.

Esse prazer que envolve o leitor não é um prazer gratuito, mas firmado pelas experiências acumuladas pelo leitor que interage com o texto lido, o que possibilita dizer que, quanto mais leituras, mais experiências relacionadas com o texto, e mais prazerosos serão esses passeios nos *bosques da ficção*, para utilizarmos uma conhecida expressão de Umberto Eco.

Queremos dizer também que as experiências de vida do próprio leitor, bem como as suas leituras realizadas possibilitam-lhe compreender o texto literário e contextualizá-lo nessa compreensão.

Compreendemos também, a partir das nossas reflexões teóricas, que a literatura infantil e seus elementos fantásticos e maravilhosos permitem às crianças a expansão da imaginação e da fantasia, elementos substanciais e necessários para o seu desenvolvimento.

Por isso, o fantástico e o maravilhoso incluído nas obras literárias resgatam, além dos aspectos afetivos e emocionais da criança, a possibilidade de avançar em torno de uma formação leitora, tão necessária atualmente no mundo, e principalmente nos dois países de língua portuguesa: Brasil e Portugal, que, ao serem avaliados, num cenário mundial, obtiveram o nível 2 em literacia da leitura, classificando os nossos alunos num nível inicial de leitura, quando já poderiam estar num nível até 6, conforme classificação avaliatória do PISA.

Sendo assim, a escola precisa modificar e ampliar o seu contexto literário em sala de aula, tendo em vista a formação de leitores que tenham capacidade de compreender plenamente o texto, e possam, além de dialogarem com a obra literária, também fazer suas próprias análises e tirar suas próprias conclusões.

Dessa forma, tratamos da competência leitora enquanto capacidade do leitor interagir com o texto e contextos diversos, realizando inferências e preenchendo espaços em branco proporcionados pelo texto, a partir das informações dadas e que, de algum modo, se inter-relacionam com o conhecimento anterior do leitor.

Nessa perspectiva de formação do leitor em contexto escolar é que identificamos o fantástico e o maravilhoso na literatura infantil como capaz de proporcionar ao aluno/leitor a capacidade de expandir a imaginação e o pensamento, possibilitando assim o seu desenvolvimento.

Buscamos entender a importância da fantasia e da imaginação no contexto de sala de aula, estabelecendo uma relação direta com a obra de arte

literária de potencial recepção infantil, comumente designada de literatura infantil.

Sendo obra de arte, a literatura infantil possibilita leituras diversas, fazendo com que o leitor flua, viaje no contexto literário e, além de vivenciar também o contexto, seja capaz de estabelecer relações com o seu contexto real, o que possibilita-nos entender a relação da realidade e fantasia existente nos textos literários.

Nesse contexto, surgem então os elementos fantásticos e maravilhosos que encantam, surpreendem e envolvem os leitores em seus aspectos emocionais, cognitivos, permitindo ao leitor envolver-se plenamente no texto.

Tendo em vista esses elementos fantásticos e maravilhosos, identificamos contos clássicos e obras literárias de potencial recepção infantil atuais de autores portugueses e brasileiros como substanciais nesse processo de formação de leitores.

Os contos de fadas são os mais comumente lidos no contexto escolar, e que geralmente despertam interesse pela criança/leitora. Entendemos que os contos despertam interesses nesse público por vários motivos já elucidados no texto, desde a identificação dos personagens, enredo, lugares, sentimentos, bem como o próprio prazer estético que a obra de arte suscita.

Com isso, percebemos a relação da realidade do aluno/leitor e o que é proposto pelos contos, visto que estes tratam de aspectos existenciais e possibilitam mostrar a dinâmica da própria vida, os problemas dos seres humanos e a necessidade de resolvê-los, o que é comum a todos os leitores.

Dessa forma, entendemos que os contos trazem elementos maravilhosos e fantásticos que encantam e envolvem a criança no mundo literário, e que por isso precisamos entender como se dá essa articulação entre leitura de contos, fantasia, imaginação e formação de leitores na sala de aula.

O nosso segundo objetivo específico diz respeito a possibilitar uma reflexão em torno da prática do professor a partir do uso da literatura infantil na sala de aula, bem como despertar interesse do leitor pelas leituras apresentadas, verificando a utilização do fantástico e do maravilhoso no 3º ano dos anos iniciais de ensino.

Para atingirmos esse objetivo optamos por uma abordagem qualitativa, através do estudo de caso e de instrumentos de coleta de dados: questionário, entrevista e observação, além de uma análise documental dos textos oficiais do Brasil e do Portugal, no que diz respeito à leitura e formação do leitor em contexto escolar.

Aplicamos questionários com os professores de língua portuguesa das 4 escolas pesquisadas no Brasil e em Portugal; e realizamos entrevistas com 15% do total de alunos dessas escolas.

Além disso, observamos as salas de aula dos contextos escolares dos dois países, na tentativa de verificação dos dados coletados pelos sujeitos.

A nossa análise se constituiu em uma Análise Proposicional de Discurso – APD, o que nos propiciou uma análise mais detalhada dos discursos dos sujeitos.

Sendo assim, pudemos perceber que, em relação à concepção de leitura dos professores, estes sujeitos relacionaram-na com o conhecimento, fazendo-nos perceber o quanto ainda estão vinculados à literatura enquanto

meio de ensinar algo, no entanto percebemos que nos discursos dos professores brasileiros a literatura aparece mais vinculada ao prazer e deleite dos investigados.

Em relação às leituras realizadas por esses sujeitos verificamos que, no Brasil, o prazer da leitura é retratado pelos professores como deleite, gosto e relacionado ao envolvimento emocional dos mesmos como leitores que são. Os gêneros mais lidos pelos professores portugueses foram contos, romance, aventura e suspense, e pelos professores brasileiros foram contos, revista e romance.

Os professores brasileiros consideram-se bons leitores, assim como também fazem referências aos seus alunos, numa percentagem superior aos professores portugueses, que incluíam em suas observações sobre o bom leitor atividades estanques e sem mediação como uma biblioteca de turma apenas com um acervo estagnado.

O fantástico e o maravilhoso foram mais citados pelos professores brasileiros, o que nos sugere um olhar desses profissionais em torno da imaginação e criatividade da criança, respeitando a possibilidade da relação desses elementos com o seu desenvolvimento. No entanto, nenhum desses profissionais refere-se à imaginação, fantasia, fantástico e maravilhoso sem serem provocados por nós, pesquisadores, visto que as proposições estão sempre vinculadas às perguntas feitas nos questionários.

As leituras de contos foram mais frequentes entre os professores portugueses, com uma frequência de 4%, enquanto para os professores brasileiros a frequência foi de 3,37%, o que pode ser considerado muito pouco,

diante do contexto em que boa parte das questões foram direcionadas para as leituras realizadas com os alunos em sala de aula.

A escola esteve mais presente como palco das leituras realizadas pelos alunos portugueses do que nos alunos brasileiros, evidenciando a presença marcante da escola e a importância desta para expansão da leitura literária e a formação do leitor.

Os alunos brasileiros souberam citar os títulos das leituras realizadas mais do que os alunos portugueses.

No que diz respeito à leitura enquanto prazer, os alunos dos dois países tiveram incidência semelhantes, o que possibilita dizer que o gosto de ler está presente nos dois contextos, deixando-nos perceber o envolvimento e a leitura como escolha desses leitores.

Os alunos brasileiros citaram o conto como leitura contada e lida num percentual superior ao dos alunos portugueses, o que nos permite lembrar das possibilidades desse tipo de gênero na formação do leitor e no desenvolvimento da imaginação da criança, tão necessária à sua formação enquanto indivíduo livre e capaz de fazer suas próprias escolhas.

Os discursos dos alunos portugueses evidenciaram mais a relação do prazer com a leitura, deixando evidente que o prazer da leitura é uma constante nas práticas efetivas da leitura, o que também foi possível de observar nas práticas de sala de aula, quando, em nosso diário de campo, encontramos um marco de participação de todos os alunos da classe da Escola G nas leituras do texto “O Peixe”, do livro *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Encontramos também nos alunos brasileiros uma boa relação com o prazer da leitura, e nas práticas observadas em sala de aula das duas escolas: na Escola M e na Escola N pudemos comprovar esses discursos, visto que, na hora da leitura, todos os alunos participam querendo ler para os amigos, como também, após a leitura, solicitam a obra literária exposta para empréstimo.

Como terceiro objetivo específico da nossa tese pretendemos apontar alternativas de trabalho com a leitura numa perspectiva de compreensão e significado para o leitor.

Esse nosso último objetivo caracteriza a nossa contribuição em relação à formação do leitor literário no contexto de sala de aula, o que não é tarefa fácil, no entanto, possível. Não queremos propor fórmulas e metodologias prontas, acabadas, mas a partir de uma reflexão do que pode ser realizável em sala de aula com o texto literário, por isso, daremos algumas sugestões em torno da leitura de potencial recepção infantil.

Percebemos que a leitura literária trabalhada pelos professores em sala de aula ainda está voltada para o fichamento e perguntas de interpretação, como se toda obra literária carregasse em si perguntas e respostas fechadas, com limites de interpretação, quando sabemos que acontece exatamente o contrário.

Um autor de uma obra literária não encerra ou clausura interpretações, nem possibilidades de avanço e relações com o texto, mas deseja expandir horizontes, e possibilita mundos possíveis de serem observados, imaginados na leitura, permite ainda que o leitor se identifique, que forme imagens, viaje na leitura, relacione-se com os personagens, com o

lugar, não importando o tempo nem a época, porque a leitura se atualiza no momento em que o leitor lê, compreende o que está sendo desvendado.

O texto literário possibilita preencher espaços, lacunas que não foram preenchidas, com as experiências do leitor. Essas experiências são individuais, sociais, emocionais e diversas. Sendo assim, a obra pode ser compreendida de uma forma hoje e atualizada amanhã, de acordo com o leitor, seu humor, sua forma de ver o mundo naquele momento em que os textos estão em suas mãos.

Entretanto, o texto, apesar do teor universal, também tem seus próprios limites dentro do que se propõe, não podendo ser disvirtuado em sua forma e essência.

A escola e nós, professores, costumamos direcionar o nosso olhar, as nossas ações com os alunos para um processo complicado, de aprendizagem que tem de ser avaliada e medida.

No entanto, num texto literário lido não podemos medir da mesma forma em que medimos outros textos, outros conhecimentos, pois, como já dissemos, é uma obra de arte e, por isso, permite significados amplos, individuais.

Não podemos fazer da obra literária uma obra de ensinamento, pois ela não tem esse objetivo direto. Até pode, ao relacionar com as experiências, expectativas do leitor, possibilitar a este um juízo de valor sobre um acontecimento que possa até servir para sua própria vida, mas não de forma direta, como queremos no contexto educativo, e com nossos ensinamentos.

É preciso que a escola possibilite o contato amplo, diário com obras literárias diversas, não com o objetivo de ensinar, mas com o objetivo de fazer fluir a imaginação, a fantasia, tão necessária para o desenvolvimento infantil.

Necessário se faz que a escola possa viabilizar ações onde os alunos se encontrem para discutir sobre o que leu, para sugerir outras leituras, para propor divulgações das obras lidas.

A escola precisa promover a leitura de forma espontânea, no entanto precisa tomar conhecimento do que realmente é uma obra literária, do que seja um texto de qualidade e com isso também fazer parte dessas leituras e divulgações.

O professor precisa ler para seus alunos também, contar histórias, falar das leituras realizadas, promover encontros de socializações na escola com os seus pares.

As atividades de fichamento, de perguntas de interpretações de texto precisam ser abolidas junto à leitura dos textos literários, pois elas encerram a obra literária, transformam-na e fecham o seu repertório e significado.

A leitura deve ser entendida como prazerosa, sendo capaz de interagir mundos diversos. A obra literária deve servir de escolha, de busca e não imposta pelos mais velhos.

Existem muitas formas de agir frente ao texto literário, e essas formas podem ser divertidas e envolventes, possibilitando a todos espaços amplos de fruição e significados, citaremos então algumas delas como exemplos, sugestões e não como modelos pré-fixados.

Uma delas podemos denominar de “Circuitos de Leitura”, que podem ser criados a partir de um grupo de alunos e professores que discutam os textos literários lidos e socializem enredos, personagens, significados, preferências, escolhas, identificações com o texto, etc.

A “Hora do Conto” deve ser um momento propiciador de deleite e prazer, momento em que alguém conta uma história de forma a envolver o leitor, em que todos escutam e imaginam como são os personagens, o lugar, o enredo, mas, para isso, o contador deve estar a par do que é necessário para se ler um conto em voz alta, como por exemplo entonação da voz, sonoridade, suspense, ação, dependendo do que pede a história. Também a história deve ser bem escolhida e ser do interesse dos ouvintes.

Ao contarmos uma história devemos prever a realização de atividades de pré-leitura, tais como, por exemplo, apresentar o autor do livro, o seu título e ainda o ilustrador, para que assim a obra literária seja reconhecida em todos os seus aspectos.

Os textos, ao serem contados, devem ser discutidos e conversados, deixando os ouvintes à vontade para fazer suas análises, envolver-se ou não com o texto, falar das suas preferências, gostos ou simplesmente ficarem a imaginar novamente os personagens.

Geralmente, em nossas experiências, temos observado que as crianças, logo após nossa leitura da obra literária, procuram pegar o livro, vê-lo todo e depois levam-no para partilhar essa leitura no contexto familiar.

As leituras das obras literárias também permitem a ludicidade, em que as palavras sejam utilizadas para isso, da forma que melhor esteja adequada ao grupo de crianças que participem.

Poderemos, a partir da leitura das histórias, solicitar aos alunos que falem de alguns elementos considerados significativos ou relevantes que lá se encontram; sugerir relações com outros textos; entre outros.

As leituras, diversidades de formas de apresentar o texto e vivenciá-lo, podem também acabar transformando-os em dramatizações, recontos, discussões variadas sobre temas, personagens envolvidos, etc. No entanto, nada deve ser imposto, pois a leitura de obra literária deve ser prazerosa e não imposta e mecanizada.

É importante que os profissionais da biblioteca escolar sejam envolvidos nas leituras realizadas pelo professor em sala de aula, podendo dispor os livros que lá se encontram, fornecer informações de livros condizentes à faixa etária, bem como proporcionar esses momentos também de leitura e socialização desta.

Encontramos, em algumas escolas pesquisadas por nós, momentos em que toda a escola escolheu uma hora para parar todas as suas atividades e fazer com que todos os que nela se encontram leiam. Muitas vezes essa leitura acontece em um dia escolhido da semana, outras vezes acontece todos os dias em um determinado horário, geralmente depois do intervalo ou recreio.

Feiras de livros, encontros com autores de literatura, troca de livros lidos, bibliotecas ambulantes, histórias contadas pelas avós na escola, são algumas outras formas de trabalhar a obra literária na intenção de favorecer a formação do leitor, no entanto, sabemos que a escola, em seu contexto, com seus atores e ambiente próprio, saberá escolher o que deve ser mais adequado aos seus alunos/futuros leitores.

Sendo assim, resta-nos apenas refletir, mais uma vez, sobre a importância destas obras, dos contos maravilhosos, das histórias fantásticas, das obras literárias de potencial recepção infantil atuais no contexto de sala de aula. Precisamos fazê-las reviver junto aos alunos, fazer com que o aluno possa ser capaz de fazer suas próprias escolhas, de compreender o que lê e ainda de ser capaz de sentir prazer ao ler.

Sabemos que não é tarefa fácil frente ao mundo tecnológico, virtual e dinâmico em que vivemos, no entanto, o livro existe e vai sempre existir, e podemos fazer desse mundo tecnológico que aí está nosso grande aliado em busca de satisfazer nossas procuras e escolhas, visto que é isso que o mundo diversificado propõe.

A partir dessas reflexões podemos perceber que ao incluirmos a obra literária no contexto escolar ela não precisa ter caráter educativo, porque não é esse o objetivo da literatura, na verdade, por ser obra, ela é aberta e deve ser lida de acordo com o leitor, suas experiências e identificações, e, por ser ficcional, a sua relação com a realidade do leitor é feita pelo próprio leitor que, ao lê-la, vive seus personagens, vive seus lugares, mas não foi dada pelo autor como tal.

Entendemos também que a presença dos elementos maravilhosos e fantásticos convida os leitores aos passeios mágicos, conhecidos pela imaginação, favorecendo a fantasia e o caminhar por um mundo tão próprio do leitor.

Sendo assim, é necessária a leitura dos contos no repertório dos alunos, sejam porque envolvem, têm histórias para contar, como também

buscam no indivíduo identificações várias do seu próprio eu e do mundo que o cerca.

Por isso, é de fundamental importância o envolvimento de todos, principalmente do professor de língua portuguesa para que a leitura literária seja uma presença constante na vida das crianças, pois quem lê e compreende o que lê é capaz de expandir horizontes, viajar, vivenciar e conhecer, sem sequer se dar conta do que está acontecendo, ou seja, prazerosamente, com gosto no que faz.

A escola precisa estar presente na vida dos alunos de forma a ser um espaço encantador, em que se viabilize a oportunidade de ver mundos diversos, em que a realidade e fantasia entrelacem-se e possam caminhar lado a lado, sem ser preciso perder palavras, contextos, linguagens, sentimentos, emoções e racionalidade.

Essa investigação não termina aqui, mas propõe outras investigações que sejam proporcionadoras de espaços de discussão e reflexão em torno dessa temática apresentada e ainda mais: que seja capaz de produzir práticas investigativas, intervenções em torno de um mundo encantador e prazeroso: a literatura infantil no contexto escolar.

Dentre tantas investigações que poderíamos propor para a continuidade de pesquisas nessa área, citamos: o papel dos contos maravilhosos e fantásticos em contexto familiar; o papel dos espaços não formais da escola, como bibliotecas, espaços de lazer, no contexto de leitura; como os textos poderiam contribuir para a formação de leitores ao longo da vida, que lêem em quantidade e em qualidade e voluntariamente; as expressões artísticas e a obra literária; as histórias de quadrinho/bandas

desenhadas e a possibilidade de expansão da imaginação na criança; além de contribuições de autores portugueses e brasileiros no resgate dos contos fantásticos e maravilhosos.

Os objetos de estudo, as metas a serem atingidas estarão alicerçadas pelo contexto do investigador que saberá direcioná-las em torno da sua realidade e necessidade de investigação.

Resta então vivenciar com os alunos/leitores contextos de fantasia, imaginação, encantamento, através dos contos, das histórias contadas, lidas, da obra literária de potencial recepção infantil, para assim podermos um dia vislumbrar junto com esses enredos, personagens e nossas crianças: um final feliz, que pode não ser igual ao dos contos de fadas, mas será um final feliz em que chegaremos enfim à formação de leitores em nosso espaço escolar, que saibam o que lêem, dando significados ao texto, preenchendo os espaços em branco e ainda envolvendo-se no texto.

É assim que nossa história termina, com vários personagens, enredos diferentes, em contextos diferenciados, mas com algumas similaridades próprias do espaço em que tudo se desenrola: o espaço escolar, proporcionador de aprendizagens diversas, e que por isso pode ser um espaço prazeroso e muito feliz.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, H. Porter (2002). *The Cambridge Introduction To Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ABRAMOVICH, Fanny (1997). *Literatura Infantil: Gostosuras E Bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione.
- AMARILHA, Marly (1997). *Estão Mortas As Fadas? Literatura Infantil E Prática Pedagógica*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2006). *Alice Que Não Foi Ao País Das Maravilhas: A Leitura Crítica Na Sala De Aula*. Petrópolis: Vozes.
- AQUINO, Mirian de Albuquerque (1996). Leitura: Dois Dedinhos De Prosa – Quer Entrar Na Roda? In: AMARILHA, Marly (org.). *1º Seminário Educação e Leitura. 1995, Natal, Anais...Natal*: UFRN. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação. pp. 127-133.
- ARAÚJO, Alberto Filipe (2004). *Educação E Imaginário: Da Criança Mítica Às Imagens Da Infância*. Maia: PUBLISMAI.
- ARAÚJO, Miriam Dantas de (1996). Do Hábito De Ler À Leitura Como Significado: Qual A Diferença? In: AMARILHA, Marly (org.). *1º Seminário Educação e Leitura. 1995, Natal, Anais...Natal*: UFRN. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação. pp.88-95
- ARIES, Philippe (2002). *História Social Da Infância E Da Família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- ARISTÓTELES (2000) . *Poética*. Trad. Eudoro de Sousa. Lisboa: Casa da Moeda.

AZEVEDO, Fernando (2002). *Texto Literário E Ensino Da Língua. A Escrita Surrealista De Mário Cesariny*. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos Humanísticos.

_____.(org.) (2006). *Língua Materna E Literatura Infantil: Elementos Nucleares Para Professores Do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

_____. (2006). *Literatura Infantil E Leitores: Da Teoria Às Práticas*. Braga: Universidade do Minho – Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna.

_____. (2008). Desenvolver A Aprendizagem Activa De Competências Através Da Literatura. In Otília Sousa & Adriana Cardoso (Eds.) *Desenvolver Competências Em Língua Portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa, pp. 75-88.

BAKHTIN, Mikhail (1992). *Estética Da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BAKHTIN, Mikhail (2003). *Le Marxisme Et La Philosophie Du Langage: Essai D'application De La Méthode Sociologique Et Linguistique*. Paris: Les Éditions de Minuit.

BAMBERGER, Richard (1988). *Como Incentivar O Hábito De Leitura*. 4.ed. São Paulo: Loyola.

BARBOSA, José Juvêncio (1988). *Alfabetização E Leitura*. 4ª ed. São Paulo: Ática.

BARROCO, José Alves (2004). *As Bibliotecas Escolares E A Formação De Leitores*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Mestrado policopiada.

BARTHES, Roland (1973). *O Prazer Do Texto*. Lisboa: Edições 70.

- BASTAZIN, Vera (2006). *Mito E Poética Na Literatura Contemporânea: Um Estudo Sobre José Saramago*. Cotia: Ateliê Editorial.
- BATAUT, Berardier de (1976). *Éssai Sur Le Récit, Ou Entretiens Sur La Manière De Raconter*. Paris: C-P Berton.
- BENAVENTE, A.(coord.); ROSA, A.; COSTA, A. F. & ÁVILA, P. (1996). *A Literacia Em Portugal. Resultados De Uma Pesquisa Extensiva E Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- BENJAMIN, Walter (1992). *Sobre Arte, Técnica, Linguagem E Política*. Portugal: Relógio D'Água.
- _____ (2005). *Reflexões Sobre A Criança, O Brinquedo E A Educação*. São Paulo: Duas Cidades.
- BETTELHEIM, Bruno (1998). *A Psicanálise Dos Contos De Fadas*. Venda Nova: Bertrand.
- BETTELHEIM, Bruno e ZELAN, Karen (1983). *Aprender A Leer*. Barcelona, *Crítica*, 56-57.
- BIGGE, Morris L (1977). *Teorias Da Aprendizagem Para Professores*. São Paulo: EDUSP.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair & TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. (1999). *Psicologias: Uma Introdução Ao Estudo De Psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari Knoppt. (1991). *Investigação Qualitativa Em Educação: Uma Introdução À Teoria E Aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BORDINI, Maria da Glória (org.) (1989). *Guia De Leitura Para 1º E 2º Graus*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

BRAGATTO FILHO, Paulo (1995). *Pela Leitura Literária Na Escola De 1º Grau*. São Paulo: Ática.

BRASIL (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília.

BRUNER, Jerome (1997). *Atos De Significação*. Tradução de S. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.

CERRILLO, Pedro e PADRINO, Jaime Garcia (2001). *Hábitos Lectores Y Animación A La Lectura*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.

CERVERA, Juan (1991). *Teoria De La Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

CESERANI, Remo (2004). *O Fantástico*. Curitiba: Ed. UFPR.

CHIAMPI, Irlemar (1980). *O Realismo Maravilhoso*. São Paulo: Perspectiva.

COELHO, Nelly Novaes (1991). *Panorama Histórico Da Literatura Infantil E Juvenil*. 4.ed. São Paulo: Ática.

COELHO, Nelly Novaes (2003). *O Conto De Fadas: Símbolos, Mitos, Arquétipos*. São Paulo: DCL.

COIMBRA, Ivanê Dantas (1990). Repensar A Leitura Na Escola: Uma Preocupação Necessária. *Leitura: Teoria E Prática*, 9, 25-28.

COLOMER, Teresa (2005). *Siete Llaves Para Valorar Las Historias Infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruipérez.

COLOMER, Teresa (2003). *A Formação Do Leitor Literário*. São Paulo: Global.

- COLOMER, Teresa (2007). *Andar Entre Livros. A Leitura Literária Na Escola*. São Paulo: Global.
- CRUZ, Xosé Antonio Neira (2008). "Ler E Escrever: Os Prazeres Da Intimidade Com O Livro". In: *Nos Caminhos Da Literatura*. São Paulo: Petrópolis. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, pp. 70-93.
- DESHAIES, Bruno (1997). *Metodologia Da Investigação Em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DIAS, Elisa do Rosário Fernandes (2008). *Pedagogia Do Imaginário Infantil: Análise Na Região De Trás-Os-Montes*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DIJK, Teun A. van (2005). *Discurso, Notícia E Ideologia: Estudos Na Análise Crítica Do Discurso*. Porto: Campo das Letras.
- DIJK, Teun A.(1976). *Pragmatics Of Language And Literature*. Amsterdam: North Holland & American Elsevier Publishing.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade (2004). *Revista Palavras*, 25, 67-74.
- DUBORGEL, Bruno (1992). *Imaginário E Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ECO, Umberto (1986). *Lector In Fabula: A Cooperação Interpretativa Nos Textos Narrativos*. Tradução: Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva.
- _____. (1993). *Leitura Do Texto Literário: Lector In Fabula*. Lisboa: Presença.
- _____. (1994). *Seis Passeios Pelos Bosques Da Ficção*. Trad. Wanda Ramos. Lisboa: Difel.
- _____.(1997). *Seis Passeios Pelos Bosques Da Ficção*. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras.
- _____. (2003). *Sobre A Literatura*. Rio de Janeiro: Record.

- EGAN, K. (1987) Literacy And The Oral Foundations Of Education. *Harvard Educational Review*. 15 (4), 445-472.
- ELÍADE, Mircea (2002). *Mito E Realidade*. São Paulo: Perspectiva.
- ELIAS JOSÉ (2007). Literatura Infantil: Ler, Contar E Encantar Crianças. Porto Alegre: Mediação.
- FERREIRO, Emília (2000). *Reflexões Sobre Alfabetização*. 25ª ed. São Paulo: Cortez.
- FOSTER, Karen K., THEISS, Deb e BUCHANAN-BUTTERFIELD, Dawna Lisa (2008). Pourquoi Tales On The Literacy Stage. *The Reading Teacher*, 61(8), 663-667.
- FREIRE, Paulo (1983). *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- _____. (1996). *A Importância Do Ato De Ler: Em Três Artigos Que Se completam*. São Paulo: Cortez.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção; KRAMER, Sonia e SOUZA, Solange Jobim (2003). *Ciências Humanas E Pesquisa: Leituras Do Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez.
- GARCIA, Edson Gabriel (1992). *A Leitura Na Escola De 1º Grau*. São Paulo: Loyola.
- GENETTE, Gérard (1995). *Discurso Da Narrativa*. Tradução Fernando Cabral Martins. Lisboa: Vega.
- GÓES, Lúcia Pimentel (1984). *Introdução À Literatura Infantil E Juvenil*. São Paulo: Pioneira.
- HELD, Jacqueline (1980). *O Imaginário No Poder: As Crianças E A Literatura Fantástica*. São Paulo: Summus.

- HUNT, Peter (1991). *Criticism, Theory & Children's Literature*. Oxford: Blackwell.
- IMBERNÓN, F. (org.) (2000). *A Educação no Século XXI: Os Desafios do Futuro Imediato*. Porto Alegre: Artmed.
- ISER, Wolfgang (1996). *O Ato Da Leitura: Uma Teoria Do Efeito Estético*. São Paulo: Ed. 34.
- KAFKA, Franz (2002). *A Metamorfose*. Porto: Público Comunicação Social.
- KLEIMAN, Ângela (1999). *Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos Da Leitura*. Campinas: Pontes.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça & TRAVAGLIA, Luiz C. (1999). *Texto E Coerência*. 6.ed. São Paulo: Cortez.
- LACAN, Jacques (1978). *Escritos*. São Paulo: Perspectiva.
- LAJOLO, Marisa (1994). *Do Mundo Da Leitura Para A Leitura Do Mundo*. São Paulo: Ática.
- LAKATOS, Eva Maria, e MARCONI, Marina de Andrade (1992). *Metodologia Do Trabalho Científico: Procedimentos Básicos; Pesquisa Bibliográfica, Projeto E Relatório; Publicações E Trabalhos Científicos*. 4.ed. São Paulo: Atlas.
- LANKSHEAR, C. (1997). *Changing Literacies*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1978). *Mito E Significado*. Rio de Janeiro: Edições 70.
- LURIA, A.R. e VYGOTSKY, L.S (1996). *Estudos Sobre A História Do Comportamento: O Macaco, O Primitivo E A Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- MACHADO, Ana Maria (2007). *Balaíos: Livros E Leituras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- MALRIEU, Philippe (1996). *A Construção Do Imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MANILA, Gabriel Janer (2001). *Literatura Infantil Y Experiencia Cognitiva*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. (1996). Exercícios De Compreensão Ou Cópiação Dos Manuais De Ensino De Língua? *Em Aberto*. Brasília, ano 16, 63-82.
- MARTÍNEZ-MENCHÉN, Antonio (1986). El Cuento Maravilloso Y Su Valor Formativo. In: *Cuadernos De Pedagogia*, 142, 85-88.
- MARTINS, Maria Helena (1994). *O Que É Leitura?* São Paulo: Brasiliense.
- MEIRELES, Cecília (1984). *Problemas Da Literatura Infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- MENDONZA FILLOLA, António (2004). *La Educación Literaria. Bases Para La Formación De La Competencia Lecto-Literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- MERRIAN, S. B. (1988). *The Case Study Research In Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MESQUITA, Armindo (coord.) (2006). *Mitologia, Tradição E Inovação: (Re)Leituras Para Uma Nova Literatura Infantil*. V.N.Gaia: Gailivro.
- MOLINO, Jean (2003). *Homo Fabulator: Théorie Et Analyse Du Récit*. Arles: Lemeac.
- MORIN, Edgar (2002). *O Método 4. As Idéias, Habitat, Vida, Costumes, Organização*. Porto Alegre: Sulina.
- MUNARI, Bruno (1987). *Fantasia: Invenção, Criatividade E Imaginação*. Lisboa: Presença.

- OAKHILL, Jane; SILLIMAN, Elaine R; CAIN, Kate & STONE, C. Addison (2007). *Children's Comprehension In Oral And Written Language. A Cognitive Perspective*. Cambridge: Guilford Pubn.
- OECD (2001). *Education At A Glance: OECD indicators*. [s.l].
- OLIVEIRA, M. M. (2007). *Como Fazer Pesquisa Qualitativa*. Petrópolis: Vozes.
- ORLANDI, Eni P. (2007). *Análise De Discurso: Princípios & Procedimentos*. Campinas: Pontes.
- PAUL, R.W. (1990). *Critical Thinking: What Every Person Needs To Survive In A Rapidly Changing World*. Rohnert Park, CA: Sonoma State University.
- PENNAC, Daniel (1993). *Como Um Romance*. Rio de Janeiro: Rocco.
- PENTEADO, Heloísa Dupas (2002). *Comunicação Escolar – Uma Metodologia De Ensino*. São Paulo: Salesiana.
- PERROTTI, Edmir (2007). *Literatura Infantil E Juvenil E Práticas De Leitura*. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação e Cultura.
- PIAGET, Jean (1987). *Psicologia Da Criança*. São Paulo: Cortez.
- PIRES, José (2008). *Teoria E Prática Da Análise Proposicional Do Discurso*. João Pessoa: Idéia.
- PLATÃO. (1976). *A República*. Trad. Maria H. R. Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PONTES, Verônica Maria de A. (1998). *Biblioteca Escolar E Escola: Uma Relação Evidente?*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tese de Mestrado em Educação e Comunicação. Policopiada.
- _____. (2001). *Os Contos De Fadas Na Sala De Aula*. Mossoró: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Relatório de Pesquisa Policopiado.

- _____. (2000). *A Leitura Na Sala De Aula Das Escolas Públicas Estaduais Do Rio Grande Do Norte*. Mossoró: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Relatório de Pesquisa: Policopiado.
- _____. (2003). *A Narrativa, O Leitor E A Sala De Aula: A Face Oculta Da Leitura*. Mossoró: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Relatório de Pesquisa policopiado.
- PORTUGAL (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- _____. (2007). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- PRINCE, Gerald (1987). *Dictionary Of Narratology*. Lincoln: Nebraska University.
- PROPP, V. I. (2006) *Morfologia Do Conto Maravilhoso*. Trad. do russo de Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- RAMALHO, Glória (coord.) (2004). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2003. Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), Ministério da Educação.
- REIS, Carlos e LOPES, Ana Cristina M. (2000). *Dicionário De Narratologia*. Porto: Almedina.
- ROCHA, Everardo. (2001). *O Que É Mito*. São Paulo: Brasiliense.
- RODRIGUES, Angelina da Silva Peixoto Ferreira (1997). *Para A Caracterização De Concepções E Práticas De Ensino De Literatura No*

- Ensino Secundário: Uma Análise De Textos Para-Escolares*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Mestrado policopiada.
- SARDINHA, Maria da Graça Guilherme d'Almeida (2005). *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas, Culturais E A Compreensão Leitora*. Tese de Doutoramento em Letras. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- SARTRE, Jean-Paul (2002). *A Imaginação*. Algés: Difel.
- SAVIANI, Dermeval (1983). *Escola E Democracia*. São Paulo: Cortez - Autores Associados.
- SEARLE, C. (1993) Words To A Life-Land: Literacy, The Imagination And Palestine. In C. Lankshear, M. Greene & P. McLaren (Ed.) *Critical Literacy: Politics, Praxis And The Postmodern*. Albany, NY: State University of New York Press, pp. 167-192.
- SILVA, Ezequiel T. da (1981). *Ato De Ler: Fundamentos Psicológicos Para Uma Nova Pedagogia Da Leitura*. São Paulo: Cortez.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da (1986). *Leitura Na Escola E Na Biblioteca*. Campinas: Papirus.
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar (2002). *Teoria Da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- SMITH, Frank (1991). *Compreendendo A Leitura: Uma Análise Psicolinguística Da Leitura E Do Aprender A Ler*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SOUSA, Alberto B. (2005). *Investigação Em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SOUSA, Rita Tavares Guedes Vieira de (2004). *Discursos Sobre a Leitura*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Mestrado Policopiada.

- SPINILLO, Alina G. e ROAZZI, Antonio (1998). *Usos E Funções Da Língua Escrita No Contexto Escolar*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, n.69, pp.75-90.
- STAKE, Robert E. (2007). *A Arte Da Investigação Com Estudo De Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STONE, C. Addison; MINICK, Norris & FORMAN, Ellice A. (1996). *Contexts For Learning*. New York: Oxford USA Trade.
- TEBEROSKY, Ana (2003). *Aprender A Ler E A Escrever: Uma Proposta Construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- TODOROV, Tzvetan (2006). *Introdução À Literatura Fantástica*. São Paulo: Perspectiva.
- UNESCO (2005). *Education for All Literacy for Life*. Paris: UNESCO.
- VENTURELLI, Paulo. (1992). O Professor E A Leitura. In: *Anais do 8.º Congresso De Leitura Do Brasil*. Campinas.
- VIGOSKII, L.S. (1996). *La Imaginación Y El Arte En La Infancia*. Madrid: Biblioteca de Ensaio.
- VIGOTSKI, L.S. (1998). *A Formação Social Da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKII, Lev Semenovich (1998). *Linguagem, Desenvolvimento E Aprendizagem*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- _____. (1991). *Pensamento E Linguagem*. 3.ed. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes,

- VÍLCHEZ, Purificación Salmerón (2005). Los Disfraces de la Fantasía en la Literatura Infantil: La Educación De Género Desde La Perspectiva Sociocultural. *Primeiras Notícias. Literatura Infantil y Juvenil*, 214, 63-69.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques e ARAÚJO, Alberto Filipe (2006). *Educação E Imaginário: Introdução A Uma Filosofia Do Imaginário Educacional*. São Paulo: Cortez.
- YIN, Robert K. (2006). *Estudo de Caso: Planejamento E Métodos*. Trad. Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman.
- YIN, Robert K. (2006). *Estudo De Caso: Planejamento E Métodos*. Trad. Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman.
- YOUNG, Terrell. A. (2004). Unraveling The Tapestry: An Overview Of The Folk Literature Genre. *Happily Ever After: Sharing Folk Literature With Elementary And Middle School Students*. Newark, DE: International Reading Association, pp. 1-16.
- ZILBERMAN, Regina (1982). *Leitura Em Crise Na Escola*. 7ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- _____. (2003). *A Literatura Infantil Na Escola*. São Paulo: Global.

ANEXO 1

GUIÃO DA OBSERVAÇÃO

1. SALA DE AULA
2. LIVROS QUE LÁ ESTÃO
3. DISTRIBUIÇÃO DA SALA DE AULA E DOS ALUNOS NAS CADEIRAS
4. COMO O PROFESSOR DÁ AULA
5. COMO O PROFESSOR CONTA A HISTÓRIA: se há actividades de pré-leitura
6. QUAIS LIVROS LIDOS POR ELE
7. COMO ELE LÊ
8. O QUE É FEITO DO MUNDO FANTÁSTICO E MARAVILHOSO
9. AS PERGUNTAS FEITAS PELOS ALUNOS
10. O QUE É FEITO DEPOIS DA LEITURA DO LIVRO
11. QUANTOS LIVROS FORAM LIDOS
12. COMO É TRABALHADO O LIVRO DIDÁTICO E OS TEXTOS QUE ELE CONTÉM
13. VERIFICAR AS ATIVIDADES DE LEITURA
14. QUAIS TEXTOS TÊM O LIVRO DIDÁTICO
15. QUAIS AUTORES O PROFESSOR ESCOLHEU PARA TRABALHAR
16. AMBIENTE DE LEITURA
17. O PROFESSOR É LEITOR
18. O PROFESSOR DOMINA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

ANEXO 2

PLANO DE OBSERVAÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS PESQUISADAS CRONOGRAMA – ESCOLA M – BRASIL

PERÍODO: 01 a 05 de agosto de 2007

DIAS DA SEMANA	TURNOS	
	MATUTINO	VESPERTINO
SEGUNDA-FEIRA	X	
TERÇA-FEIRA	X	
QUARTA-FEIRA	X	
QUINTA-FEIRA	X	
SEXTA-FEIRA	X	

PERÍODO: 03 a 06 de setembro de 2007

DIAS DA SEMANA	TURNOS	
	MATUTINO	VESPERTINO
SEGUNDA-FEIRA	X	
TERÇA-FEIRA	X	
QUARTA-FEIRA	X	
QUINTA-FEIRA	X	
SEXTA-FEIRA	X	

CRONOGRAMA – ESCOLA N – BRASIL

PERÍODO: 28 de novembro de 2006

DIAS DA SEMANA	TURNOS	
	MATUTINO	VESPERTINO
SEGUNDA-FEIRA		
TERÇA-FEIRA		
QUARTA-FEIRA		
QUINTA-FEIRA		
SEXTA-FEIRA		

PERÍODO: 20 a 30 de agosto de 2007

DIAS DA SEMANA	TURNOS	
	MATUTINO	VESPERTINO
SEGUNDA-FEIRA		
TERÇA-FEIRA	X	
QUARTA-FEIRA		
QUINTA-FEIRA	X	
SEXTA-FEIRA		
SEGUNDA-FEIRA	X	
TERÇA-FEIRA		
QUARTA-FEIRA		
QUINTA-FEIRA	X	
SEXTA-FEIRA		

CRONOGRAMA – ESCOLA B – PORTUGAL

PERÍODO: 04, 11,18,25 de Maio de 2007

DIAS DA SEMANA	TURNO	
	MATUTINO	VESPERTINO
SEXTA-FEIRA	X	
SEXTA-FEIRA	X	
SEXTA-FEIRA	X	
SEXTA-FEIRA	X	

PERÍODO: 01,08, 15, 22 de Junho de 2007

DIAS DA SEMANA	TURNO	
	MATUTINO	VESPERTINO
SEXTA-FEIRA	X	
SEXTA-FEIRA	X	
SEXTA-FEIRA	X	
SEXTA-FEIRA	X	

CRONOGRAMA – ESCOLA G – PORTUGAL

PERÍODO: 21 a 24 de Outubro de 2008

DIAS DA SEMANA	TURNO	
	MATUTINO	VESPERTINO
TERÇA-FEIRA	X	X
QUARTA-FEIRA	X	X
QUINTA-FEIRA	X	
SEXTA-FEIRA	X	

PERÍODO: 27 a 30 de Outubro de 2008

DIAS DA SEMANA	TURNO	
	MATUTINO	VESPERTINO
SEGUNDA-FEIRA	X	
TERÇA-FEIRA	X	
QUARTA-FEIRA	X	
QUINTA-FEIRA	X	

ANEXO 3

ENTREVISTA – ALUNOS

IDENTIFICAÇÃO

- 1- Série:
- 2- Idade:

SOBRE LEITURA

- 3- Gosta de ler ? Por quê?
- 4- O que você mais gosta de ler? Por quê?
- 5- Cite algumas leituras feitas (revistas, livros, manuais, jornais, etc.).
- 6- Quantos livros você leu este ano?
- 7- Você se considera e se apresenta como um leitor?
- 8- Você conversa com seus colegas sobre as leituras feitas?
- 9- Costuma comparar, analisar os livros lidos?
- 10- Diga o nome de um autor que você conhece e costuma ler.
- 11- Diga o nome de um ilustrador conhecido seu.
- 12- Você tem aula de leitura?
- 13- Gosta das aulas de leitura? Diga como são essas aulas.
- 14- O que você lê nas aulas de leitura?
- 15- O professor costuma ler para vocês em sala de aula?
- 16- Quais livros ele lê?
- 17- O professor pede para você fazer alguma atividade depois da leitura de um livro? Qual tipo de atividade?
- 18- Onde você mais lê: em casa ou na escola? Por que?
- 19- O que você costuma ler em casa? Por que?
- 20- A sua família lê muito?
- 21- O que costumam ler em sua casa?
- 22- Das histórias que foram contadas quais as que você lembra mais?
- 23- Quem contou essas histórias?
- 24- O que você mais gostou nessas histórias?
- 25- Das histórias lidas quais as que você gostou mais? Por que?
- 26- Tem alguma bruxa, fada, duende, príncipe, castelo em suas histórias lidas ou contadas?
- 27- Quais personagens você mais gostou? Por que?
- 28- Se fosse escolher livros para ler em sala de aula quais você escolheria?

ANEXO 4

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES

CARACTERIZAÇÃO

1. Formação acadêmica:
2. Curso de Licenciatura: _____ Ano de Conclusão: _____
3. Curso de Especialização: _____ Ano de conclusão: _____
4. Mestrado: _____ Ano de conclusão: _____
5. Outros cursos (especificar): _____
6. Idade: _____
7. Desde quando é professora ?
8. Exerceu suas atividades como professora somente na rede pública?
9. Há quanto tempo leciona neste ano (ciclo)?
10. Carga horária semanal na turma:
11. É professor (a) efetivo desta escola?

SOBRE A LEITURA

LEITURAS FEITAS

1. Como você conceituaria o ato de ler?
2. Qual a importância da leitura:
Em seu trabalho?
Em sua vida particular?
Para seus alunos?
Para os outros?
3. Gosta de ler?
4. Qual livro leu ultimamente?
5. O que mais gostou no livro lido?
6. Por que escolheu este livro?
7. Como geralmente escolhe suas leituras?
8. Lê sempre? Qual tipo de leitura (textos técnicos, revistas, romances, contos, outros)?
9. Qual a frequência das suas leituras?
10. O que acha que facilita ou dificulta uma leitura?
11. Você gosta de ler obras literárias? Por quê?
12. Qual é o seu autor preferido?
13. Qual tipo de literatura você prefere ler?
() Romance. Por quê?
() Conto. Por quê?
() Crônica. Por quê?
() Poesia. Por quê?
() Outro. Citar: _____ Por quê?
14. Você lembra das leituras feitas quando ainda era criança ou adolescente? Quais lhe chamaram a atenção?
15. Já ouviu histórias contada por alguém? O que lembra delas? Por quê?
16. O que sentia ao ler as suas histórias preferidas e quais eram elas?
17. Você se considera um bom leitor? Por quê?

LEITURAS NA SALA DE AULA

18. Seus alunos gostam de ler?
19. O que eles costumam ler?
20. Você indica livros para seu aluno? Qual tipo?
21. Você costuma ler livros de literatura para seus alunos?
22. Quais livros geralmente lê?
23. Qual a frequência dessas leituras?
24. Quais critérios você utiliza para escolher esses livros?
25. Depois de ler um livro você costuma realizar actividades?
26. Quais tipos de actividades realiza com os seus alunos?
27. Os alunos participam da aula de leitura?
28. Para você, quais características deve ter um bom leitor?
29. Seus alunos são bons ou maus leitores? Por que?
30. Seus alunos participam da aula de leitura?
31. Quais actividades você acha necessário que se faça para a escola formar bons leitores?
32. Quais actividades você tem feito em sua sala de aula visando a formação de bons leitores?
33. Quais livros você ainda pretende ler para seus alunos?
34. Existe alguma indicação no plano da escola ou do Ministério para a realização de leituras com os alunos?
35. Se existe, dê sua opinião sobre esse plano.
36. O que acha do fantástico e do maravilhoso trabalhado pelos livros de literatura infantil?
37. Quais elementos se destacam nas histórias contadas ou lidas pelos alunos?
38. Quais os elementos que fogem à realidade encontrados nesses livros?
39. O que fazem esses elementos?
40. Acha interessante a utilização da fantasia para as crianças desse ano de ensino? Por quê?
41. Existe alguma relação desse mundo fantástico nos livros e a realidade das crianças?
42. Quais relações você listaria aqui?
43. Essas relações são conversadas em sala de aula? Descreva como.
44. Quem inicia a conversa sobre o mundo fantástico encontrado nos livros: o adulto ou a criança?
45. Cite alguns livros e os elementos fantásticos encontrados neles.
46. Como você acha que a escola pode estar promovendo a formação de leitores?
47. Dos livros trabalhados por você nesse ano de ensino, destaque o que é interessante para a criança que contém elementos do mundo fantástico e ou do mundo maravilhoso?
48. Esses livros costumam despertar interesse para outros livros lidos?
49. Os alunos têm oportunidade de falar sobre os livros lidos por ele ou pelo professor? Em quais momentos isso é possível e como se dá?
50. Escolha um livro trabalhado por você na escola e diga como foi trabalhado e o que achou deste livro e do seu trabalho junto aos alunos.

MATRIZ ANALÍTICA (Professor-Brasil)
1. Concepção dos professores sobre a leitura

E	R	N	Proposição	NÚCLEOS DE REFERÊNCIA												Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				Pr	A	L	C o	C h	P z	N e	V o	D	C	V			P	M	T	C	
M	D3	1	(o ato de ler) maneira pela qual as pessoas se apropriam de conhecimentos.			X		X								Maneira Pela qual	+	I	P	F	LFYCh
		2	(importância da leitura no trabalho) é o norteador do meu trabalho, o ponto de partida e o de chegada.			X				X							+	If	P	F	LFYNe
		3	(na vida particular) a leitura é importante para a construção de novos conhecimentos.			X		X								Novos	+	I	P	E	LEYCh
		4	Eu gosto de ler	X					X								+	I	P	E	PrEYLPz
		5	(a leitura) além de decodificar a escrita alfabética			X						X				Além	+	If	P	F	LFYD
		6	(...)(a leitura) , deve ser um(a) ato (necessidade)			X				X							+	If	P	E	LEYNe
		7	(...)(a leitura) mas também deve ser prazerosa.			X			X							mas	+	If	P	E	LEYPz
		8	É muito importante (a leitura no trabalho) para aprofundar a prática pedagógica			X		X								muito	+	If	P	F	LFYCh
		9	(a leitura é importante na vida particular) para descontraír (...)			X			X								+	If	P	F	LFYPz
		10	(...) para informar			X	X										+	If	P	F	LFYCo
		11	(para meus alunos, a leitura) e importante para desenvolver o gosto pela leitura		X	X		X									+	If	P	F	LFYPzA
M	D3	12	(para os outros) a leitura tem sua importância para todas as pessoas			X							X			todas	+	I	P	E	LEYV
		13	Gosto (de ler)	X		X			X								+	I	P	E	LEYPzP
N	D5	14	(Leitura) é o momento em que o indivíduo de modo mais eficaz alcança a sua dignidade como pessoa humana			X							X			mais	+	I	P	F	LFYV
		15	(leitura) possibilitando-o (o indivíduo) a libertação e a			X							X				+	G	P	F	LFYV

MATRIZ ANALÍTICA (Professor-Portugal)

1. Conceção dos professores sobre a leitura

E	R	N	Proposição	NÚCLEOS DE REFERÊNCIA												Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				Pr	A	L	Co	Ch	Pz	Ne	Vo	D	C	V			P	M	T	C	
B	D1	1	O ato de ler é absolutamente necessário			X				X						absolutamente	+	I	P	E	LEYNe
		2	.A importância da leitura no trabalho é que confere maior facilidade de comunicação			X	X									maior	+	I	P	E	LEYCo
		3	É importante a leitura, em minha vida, pela capacidade de abordar assuntos diversos.			X		X								Importante Diversos	+	I	P	F	LFYCh
		4	Para os alunos, é importante a leitura para a aquisição de vocabulário e cultura geral.		X						X			X		Importante	+	I	P	E	LEYVoV
		5	Para os outros, a leitura é importante para aquisição de conhecimentos			X		X								Importante	+	I	P	E	LEYCh
		6	(leitura importante para...) e desinibição da fala			X	X									importante	+	I	P	E	LEYCo
		7	Eu gosto de ler.	X		X			X								+	I	P	E	PrLEYPz
G	D2	8	Ler é decifrar			X						X					+	If	P	E	LEYD
		9	Ler é compreender			X							X				+	If	P	E	LEYC
		10	Ler é interpretar			X							X				+	If	P	E	LEYC
		11	Leitura, no trabalho, para obter informação diversificada (...)			X		X									+	If	P	F	LFYCh
		12	(...)desenvolver (conceitos de pedagogia)			X		X									+	If	P	F	LFYCh
G	D2	13	(...)e aprofundar conceitos de pedagogia			X		X									+	If	P	F	LFYCh
		14	Leitura, na vida particular, como momento de lazer e entretenimento.			X			X								+	If	P	E	LEYPz
		15	Leitura, para os alunos, para alargar vocabulário (...)		X	X					X						+	If	P	F	ALFYVo
		16	(...) e procurar informação.		X	X	X										+	If	P	F	ALFYCo

E	R	N	Proposição	NÚCLEOS DE REFERÊNCIA												Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				Pr	A	L	Co	C h	Pz	N e	V o	D	C	V			P	M	T	C	
		17	Eu gosto de ler	X		X			X								+	I	P	E	PrLEYPz
		T	39	2	3	16	3	5	3	1	2	1	2	1							
		%	100	5,13	7,69	41,03	7,69	12,82	7,69	2,56	5,13	2,56	5,13	2,56							

ANEXO 7

- CÓDIGOS UTILIZADOS NA ANÁLISE

CÓDIGOS
<p>A.P.D. Análise Proposicional do Discurso</p> <p>N.R. Núcleos de Referência</p> <p><u>DIMENSÃO - PROFESSORES:</u></p> <p>SOBRE LEITURA Pr – Professor A – Aluno L - Leitura Co - Comunicação Ch – Conhecimento Pz – Prazer Ne – Necessário Vo – Vocabulário D - Decodificação C – Compreensão V – valores</p> <p>LEITURAS REALIZADAS Pr – Professor BLt – Bom Leitor Ti – Livro com Título Au – Livro com Autor Rv - Revista Lit – Literatura R – Realidade N – Narração L – Leitura Pz - Prazer Ro – Romance Ct – Conto Av – Aventura S – Suspense Ci – Texto científico, técnico E – atividades na escola</p> <p>LEITURAS NA SALA DE AULA A – Alunos Pr - Professor Lit – Literatura At – Atividades depois da leitura BLt – Bom Leitor F – Fantástico M – Maravilhoso Fa – Fantasia</p>

R – Realidade
Fi – Ficção
PL – Plano de Leitura
Li - Livros
Ct – Contos
Bi – Biblioteca
L – Leitura
Pz – Prazer

DIMENSÃO – ALUNOS:
SOBRE O GOSTO DE LER

A – Aluno
L – Leitura
Li – Livros
Au – Autor
Ti – Título
Pz – Prazer
Cs – Casa
Lit – Literatura
BLt – Bom Leitor
E – Escola
Ct – Conto
Rv – Revista
J – Jornais
Ch – Conhecimentos
HQ – Historias em Quadrinhos/Bandas Desenhadas
At – Atividades

SOBRE O FANTASTICO E O MARAVILHOSO

A – Aluno
Lit – Literatura
Fa – Fantasia
R – Realidade
F – Fantastico
M – Maravilhoso
Au – Autor
Ti – Título
Hc – Historias Contadas
Hl – Historias Lidas
E – Escola
Cs - Casa
CV – Categorias Verbais: F – Factivos
E – Estáticos
D – Declarativos
TV – Tempos Verbais: P – Presente
Pd- Passado
F – Futuro
P – Polaridade : + » maximização do efeito
- » minimização do efeito

MATRIZ ANALÍTICA (Professor)

2. Leituras realizadas

E	R	N	Proposição	NÚCLEOS DE REFERÊNCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				Pr	BLt	Ti	Au	Rv	Li t	R	N	L	P z	R o	C t	A v	S	C i	E s		P	M	T	C	
M	D3	1	(Ultimamente) li A Mulher Escondida na Professora.	X		X			X			X									+	I	Pd	F	PrLFYLitTi
		2	(o que mais gostei) as experiências da autora em psicopedagogia	X			X			X											+	I	Pd	E	PrEYRAu
		3	O livro foi solicitado em uma bibliografia na qual realizei uma prova.	X								X							X	Em Na qual	+	I	Pd	E	PrLEYEs
		4	(Eu escolho as leituras) agora pela necessidade ou prioridades	X								X								Agora Pela Necessidade prioridades	+	I	P	F	PrLFY (ne)
		5	(leio sempre) sim.	X								X								Sim	+	I	P	F	PrLFY
		6	(leio) textos técnicos	X								X						X			+	I	P	F	PrLFYCi
		7	(leio) revistas	X				X				X									+	I	P	F	PrLFYRv
		8	(leio) contos	X								X			X						+	I	P	F	PrLFYCi
		9	(frequência com que leio) diária	X								X								Diária	+	I	P	F	PrLFY (dia)
		10	(facilita ou dificulta a leitura) textos com muitos termos técnicos	X								X						X		Muitos Termos Técnicos	-	I	P	E	PrLEYCi (dif)
		11	(gosto de ler obras literárias) sim	X					X			X	X							sim	+	If	P	E	PrLEYLitPz
		12	(Meu autor preferido é) Machado de Assis	X			X		X												+	I	P	D	PrDEYAu (MA)
M	D3	13	(tipo de literatura que prefiro) romance	X					X			X	X	X						Porque Ainda	+	I	P	E	PrLEYLitRoPz
		14	(...)porque ainda me emociono ao lê-los	X								X	X								+	I	P	E	PrLEYPz
		15	(...) (prefiro ler) conto para desenvolver o trabalho junto aos alunos	X								X			X				X	Para Trabalho Junto aos	-	I	P	E	PrLEYCtEs

E	R	N	Proposição	NÚCLEOS DE REFERÊNCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				Pr	BLt	Ti	Au	Rv	Li t	R	N	L	P z	R o	C t	A v	S	C i	E s		P	M	T	C	
		16	(...) (prefiro ler livros) técnicos pela necessidade de actualização de conhecimentos.	X								X							X	Pela Necessidade actualização	+	I	P	E	PrLEYCi
		17	(minhas leituras feitas quando era criança e adolescente) foram romances e fotonovelas	X								X		X X							-	I	Pd	E	PrLEYRo
		18	(ouvi historias contadas) sim, mas não lembro	X					X											Sim Mas Não	-	I	Pd	E	PrEYCT (não)
		19	(ao ler historias preferidas sentia) emoção	X								X	X							emoção	+	I	P	F	PrLFYPz
		20	(considero-me um bom leitor) sim, pela facilidade na compreensão dos textos.	X	X							X	X							Sim Facilidade	+	I	P	D	PrDYBLt
N	D4	21	(li) Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo	X		X				X		X							X		+	I	Pd	F	PrLFYCiTiR
		-	(...) O texto remete à importância de buscar caminhos que facilitem a convivência no ambiente escolar.																	Importância facilitem					PNA
		22	(...)Recebi de presente e gostei.	X								X	X								+	I	Pd	E	PrLEYPz
		23	Sempre procuro leituras que possibilitem melhorar o meu fazer pedagógico(...)	X								X							X	Sempre melhorar	+	I	Pd	F	PrEYLCi
		24	(...) e em outros momentos procuro a leitura que promove deleite e reflexão	X								X	X							Outros Momentos Deleite	+	I	P	F	PrFYLPz
		25	(gosto de) textos técnicos (...)	X								X							X		+	I	P	E	PrEYLCiPz
		26	(gosto de) revistas, outros.	X				X				X									+	I	P	E	PrEYLRv
		27	(minha frequência de leituras) é diária	X								X									+	I	P	F	PrLFY (dia)
		28	O que dificulta uma leitura é quando o autor escreve de				X					X							X	O que dificulta	+	If	P	D	LEYAuEs (doutrina)

E	R	N	Proposição	NÚCLEOS DE REFERÊNCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				Pr	BLt	Ti	Au	Rv	Li t	R	N	L	P z	R o	C t	A v	S	C i	E s		P	M	T	C	
			forma que o conteúdo parece ser doutrinário																	De forma Que Parece doutrinário					
N	D4	29	(...) como se a literatura tivesse o papel de instrutora						X										X	Como se Papel de	+	I	Pd	E	LEYEs
		30	(gosto de ler obras literárias) sim.	X					X			X	X							sim	+	I	P	E	PrEYLLitPz
		31	(prefiro ler) contos	X								X				X					+	If	P	F	PrLFYCT
		32	(leituras feitas quando criança) Marcelino Pão e Vinho	X		X			X			X									+	I	Pd	F	PrLFYLitTi
		33	(...)Revistas em quadrinho, Bolota, o que eu mais gostava.	X				X				X	X							mais	+	I	Pd	E	PrEYRvPz
		34	(quando adolescente gostava) O Pequeno Príncipe, e o Moço Loiro.	X		X X			X			X X	X								+	I	Pd	E	PrEYLitTiPz
		35	(ouvi histórias contadas por alguém) muitas. Lembro as de contos de fadas	X												X				muitas	+	I	Pd	E	PrEYCT
		36	(...) onde sempre terminavam (os contos de fadas) com um final feliz	X												X				Onde Sempre feliz	+	I	Pd	E	PrEYCT
		37	(...) e outras (histórias) de terror que faziam ficar horas apavorada embaixo dos lençóis	X									X					X		apavorada	+	I	Pd	E	PrEYSPz
		38	Bolota contava uma história de uma menina que comia coisas saborosas										X			X				Coisas Saborosas	+	I	Pd	E	CtEYPz (sabor)
		39	(...) e eu imaginava-me saboreando tudo aquilo.	X								X								Tudo Aquilo	+	I	Pd	E	PrEYCTPz (sabor)
N	D4	40	Pretendo melhorar (como bom leitor)	X	X															Melhorar	+	If	F	F	PrFYBLt
		41	(...) procuro leituras que além	X								X	X							Alem de	+	I	P	F	PrFYLPz

E	R	N	Proposição	NÚCLEOS DE REFERÊNCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				Pr	BLt	Ti	Au	Rv	Li t	R	N	L	P z	R o	C t	A v	S	C i	E s		P	M	T	C	
			de surpreender-me																	Surpreender-me					
		42	(...) possa (a leitura) desestabilizar conceitos.	X						X		X								Desestabilizar	+	If	P	F	PrFYLR
N	D5	43	(li)Treinando a Emoção para ser feliz	X		X						X								Feliz	+	I	Pd	F	PrFYTi
		44	(li) Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire	X		X	X												X		+	I	Pd	F	PrFYTiAuCi
		45	(li e gostei) Sexualidade, de Santos Beneti	X		X	X					X									+	I	Pd	E	PrLEYPzTiAu
		46	(escolhi porque) foi para falar sobre o tema para os jovens num encontro católico.	X						X										Sobre	+	I	Pd	E	PrEYLTiR
		47	(escolho) pelo título, pelo autor, por indicação de colegas.	X		X	X													Por Colegas	+	I	P	E	PrEYTiAu
		48	Gosto de revistas de temas pedagógicos, atualidade e livros técnicos (pedagogia)	X						X	X	X								Temas Técnicos pedagogia	+	I	P	E	PrEYRvCi (pz)
N	D5	49	Ultimamente, leio por necessidade de aprofundar a prática, sem tempo, e quase uma obrigação.	X								X							X	Ultimamente Necessidade Sem Quase uma Obrigação	-	If	P	F	PrEYLCiR (obr)
		50	(o que acho que facilita ou dificulta a leitura) é o tempo, lugar, acesso.	X								X								Facilita Dificulta	-	I	P	E	PrEYL (dif)
		51	os livros são muito caros									X								Muito caros	-	I	P	E	LEY (caro)
		%	100	30,1	1,3	5,76	3,85	1,92	5,12	4,5		25,6	8,3	1,92	3,8		0,64	5,12	1,92						

MATRIZ ANALITICA (Professor- Portugal)

2. Leituras realizadas

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				Pr	BLt	Ti	Au	Rv	Lit	R	N	L	Pz	Ro	Ct	Av	S	Ci	Es		P	M	T	C	
B	D1	1	Ultimamente, li o Crime do Padre Amaro.	X		X			X											Ultimamente	+	I	Pd	F	PrFYLitTi
		2	O que mais gostei no livro foi conhecer o quotidiano daquela época	X					X	X			X							Mais daquela	+	I	Pd	F	PrFYRPz
		3	Escolhi o livro pela qualidade do autor e o título ser sugestivo	X		X	X		X											Pela	+	I	Pd	F	PrFYLitTiAu
		4	Eu escolho as leituras geralmente pelo título	X		X						X								Geralmente	+	I	P	F	PrFYLTi
		5	Não leio sempre	X	X							X								Sempre	-	I	P	F	PrNFY
		6	Quando leio, leio narrações de acontecimentos passados	X							X	X								Quando	+	I	P	F	PrLFYN
		7	Leio um livro por ano	X					X			X									+	I	P	F	PrLFYLit
		8	Eu acho que o que facilita ou dificulta uma leitura é a vontade de ler e o tempo.	X								X								Facilita dificulta	-	I	P	E	PrEYL
		9	Eu não gosto de ler obras literárias mas conhecer fatos reais	X					X			X								Não Mas	-	I	P	E	PrNLFYLit
		10	Eu não tenho preferência por autor	X			X													Não	-	I	P	E	PrNEYAu
		11	mas gosto dos contemporâneos	X			X													Mas	+	I	P	E	PrEYAu (cont)
		12	Eu prefiro ler na literatura acontecimentos que influenciaram a vida das populações	X					X	X											-	I	P	E	PrLEYLitR
		13	Eu não lia quando era criança ou adolescente	X								X								Não Quando	-	I	Pd	F	PrNLEY
		14	Eu não lia histórias	X								X								Não	-	I	Pd	F	PrNLEY
		15	Eu não me considero um bom	X	X															Não	-	I	P	D	PrNEYBLt

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				Pr	BLt	Ti	Au	Rv	Lit	R	N	L	Pz	Ro	Ct	Av	S	Ci	Es		P	M	T	C	
			leitor por falta de tempo																						
G	D2	16	Li o Rio das Flores.	X		X			X			X									+	I	P	F	PrLEYLitTi
		17	Gostei da história da família com diferentes opções na vida e no tempo em que se desenrola, altura da II Grande Guerra e a entrada do poder de Salazar.	X					X	X			X								+	I	P	E	PrEYLitRPz
		18	Escolho minhas leituras pelos autores.	X			X					X								Minhas	+	I	P	F	PrFYLAu
G	D2	19	Leio sempre que posso	X								X								Sempre	+	I	P	F	PrLFY
		20	(...) e principalmente romances	X								X		X						Principalmente	+	I	P	F	PrLFYRo
		21	(...) e contos	X								X			X						+	I	P	F	PrLFYCT
		22	Leio nas férias, e muito raramente em outro momento.	X																Muito Raramente	-	I	P	F	PrLFY
		23	Facilita a leitura: linguagem, enredo com acção, suspense.									X				X	X			Facilita	+	I	P	D	LFYAvS
		24	Dificulta a leitura: vocabulário por vezes muito técnico, com termos muito científicos.	X	X													X		Dificulta	+	I	P	D	LFYCi
		25	Gosto de obras literárias porque ajuda o desenvolvimento da escrita.	X					X											Porque	-	I	P	E	PrEYLitPz (escrita)
		26	Não tenho um autor preferido mas gosto de Dan Brown, José Rodrigues dos Santos	X			X		X											Não Mas	-	I	P	E	PrNEYAu
		27	Prefiro ler romance	X								X		X							-	I	P	E	PrEYRo
		28	porque é uma obra onde são apresentadas personagens com características muito próprias e que vivem uma determinada história com grande intensidade.						X	X				X						Porque Grande intensidade	-	I	P	E	LitRoEYR
G	D2	29	Prefiro ler contos	X								X			X						+	I	P	E	PrLEYCT

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				Pr	BLt	Ti	Au	Rv	Lit	R	N	L	Pz	Ro	Ct	Av	S	Ci	Es		P	M	T	C	
		30	(...) porque é uma literatura mais breve e por vezes fictícia.						X											Porque E por vezes	+	I	P	E	CtEYLitFi
		31	Lembro das leituras feitas quando criança: A aventura dos cinco, e os livros de Anita.	X		X X						X								Quando	+	I	P d	E	PrLEYTi
		32	Ouvi histórias contadas	X												X					+	I	P d	E	PrEYCt
		33	Lembro das histórias tradicionais como Branca de Neve	X		X										X					+	I	P	E	PrEYCtTi
		34	Lembro de Capuchinho Vermelho.	X		X										X					+	I	P	E	PrEYCtTi
		35	As histórias preferidas (que ouvia) eram as histórias de aventuras da Anita e dos cinco que tinham várias aventuras em diversos contextos	X		X X							X			X				Várias Diversos	+	I	P d	E	PrEYTiAv
		36	(ouvia historia de Anita) nas quais eu me retratava	X						X											+	I	P d	E	PrEYPz
		37	pois gostaria também de as (historias) vivenciar.	X						X			X							Nas quais	+	I	P d	E	PrEYPz
		38	Não sou boa leitora	X	X															Não	-	I	P	E	PrNEYBLt
		39	porque a frequência com que leio não é linear.	X								X	X							Porque	-	I	P	E	PrNEYL
		T	39	39	4	10	6	0	12	6	1	1 8	7	3	5	2	1	1	0	113					

MATRIZ ANALÍTICA (Brasil)

3. Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrado nessas leituras

E	R	N	Proposição	NÚCLEOS DE REFERÊNCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A	Pr	Li t	At	B Lt	F	M	Fa	R	F i	P L	Li	Ct	B i	L	P z		P	M	T	C	
M	D3	1	(Os alunos) gostam de ler	X				X										X			+	I	P	E	AEYLPz
		2	(Costumam ler) contos infantis	X												X		X			+	If	P	F	AFYLCt
		3	(indico para meus alunos livros de) literatura infantil	X	X	X									X						+	I	P	F	PrFYALiLit
		4	(Leio) diariamente para meus alunos	X	X													X			+	I	P	F	PrLFYA (dia)
		5	(critérios que utilizo para escolha dos livros) disponibilidade	X	X																+	I	P	E	PrEYLi (disp.)
		6	(realizo atividades) sim	X	X		X													sim	-	I	P	E	PrEYAtA
		7	(realizo) identificação de personagens	X	X		X														-	I	P	E	PrEYAtA
		8	(realizo) recontos	X	X		X														-	I	P	E	PrEYAtA
		9	(realizo) dramatizações	X	X		X														-	I	P	E	PrEYAtA
		10	Meus alunos estão se tornando bons leitores	X				X													+	I	P	E	AEYBLt
		11	(atividades para formar bons leitores) leitura pelo professor diária		X			X										X			+	If	P	F	PrFYLBLt (dia)
		12	(atividades para formar bons leitores) leitura em voz alta pelos alunos		X			X										X			-	If	P	F	PrFYLBLt (v.a.)
		13	(atividades para formar bons leitores) leitura de diversos textos		X			X										X			+	If	P	F	PrFYLBLt (d.tx.)
		14	(para formar bons leitores faço) leitura diária		X													X			+	I	P	F	PrFYBLtL (dia)
		15	(para formar bons leitores faço) escolho os leitores do dia	X	X		X	X													+	I	P	F	PrFYBLtA (l. dia)
		16	(...) recontos		X		X	X								X					+	I	P	F	PrFYBLtAtCt (rect)
		17	(...) dramatização de textos lidos		X		X	X													+	I	P	F	PrFYBLtAt (drama)

E	R	N	Proposição	NÚCLEOS DE REFERÊNCIA															Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A	Pr	Li t	At	B Lt	F	M	Fa	R	F i	P L	Li	Ct	B i	L		P z	P	M	T	
		18	(...) interpretações		X		X	X												-	I	P	F	PrFYBLtAt (i.)
		19	(...) discussões		X		X	X												+	I	P	F	PrFYBLtAt (disc.)
		20	(...) roda de leitura		X			X									X			+	I	P	F	PrFYBLtL (roda)
		21	(pretendo ler para meus alunos) Monteiro Lobato, o Sítio do Pica-pau amarelo	X	X	X											X			+	I	F	F	PrFYLLitA
		22	(indicação de leituras em planos) sim		X								X				X		sim	+	I	P	E	PrEYLPL
		23	O Plano prioriza a leitura com o objetivo de formar bons leitores					X					X				X			+	I	P	E	PLEYLBLt
		24	(acho o fantástico e o maravilhoso trabalhados pelos livros de LI) interessante		X				X	X	X								interessante	+	I	P	E	PrEYFM (int.)
		25	(...) porque desperta a imaginação das crianças	X					X	X	X						X			+	I	P	F	FMFYFaA
M	D3	26	Acho interessante a fantasia na fase da alfabetização		X						X								interessante	+	I	P	E	PrEYFa (int.)
		27	Não há relação direta (do fantástico nos livros e a realidade da criança)	X					X			X							Não	+	I	P	E	FNEYRA
		28	(...) mas podemos tirar ensinamentos para a realidade deles.	X					X			X							mas	+	If	P	F	FFYRA
		29	(na relação entre fantástico e realidade encontramos) o bem, o mal, o respeito, o amor, a amizade, a solidariedade.						X	X		X							Ai	+	I	P	F	FMFYR
		30	(livro que li para os alunos que achei interessante) Contos de Fadas	X	X										X	X				+	I	Pd	F	PrFYLiCtA
		31	(Li para os alunos) A Bela e a Fera			X			X						X	X				+	I	P	E	LiEYFLitCt
		32	(...) achei uma história muito bonita	X	X	X										X			Muito bonita	+	I	Pd	D	PrDYCt (bon.)
		33	(...) da qual podemos tirar		X											X				-	If	F	D	PrADYCt (ens.)

E	R	N	Proposição	NÚCLEOS DE REFERÊNCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A	Pr	Li t	At	B Lt	F	M	Fa	R	F i	P L	Li	Ct	B i	L	P z		P	M	T	C	
			ensinamentos diversos																						
N	D4	34	Meus alunos gostam de ler	X														X	X		+	I	P	D	ADYLPz
		35	(costumam ler) contos de fadas	X												X		X			+	If	P	F	AFYLCt
		36	Como os alunos são iniciantes na leitura deixo-os à vontade para escolherem.	X														X	X		+	I	P	F	AFYL
		37	(costumo ler para os alunos) contos de fadas	X	X											X		X			+	I	P	F	PrFYLCtA
		38	(leio) diariamente	X	X													X			+	I	P	F	PrFYLA (dia.)
		39	Sempre procuro livros que possam fazer com que os alunos retirem lições de vida para os “os momentos que a sala está passando)	X	X							X		X				X		Sempre	-	I	P	F	PrFYLRA
		40	Nem sempre (faço atividades depois da leitura)		X		X											X		Nem sempre	+	I	P	F	PrNFYL
		41	Procurro fazer da leitura momentos de prazer e relaxamento		X													X	X		+	If	P	F	PrFYLPz
		42	Uma vez por semana é que cobro questões de interpretação e escrita.		X		X														-	I	P	F	PrFYAt
		43	(tipos de atividades) interpretação		X		X														-	I	P	F	PrFYAt
		44	(...) dramatização		X		X														-	I	P	F	PrFYAt
		45	(...) reescrita de parte do texto ou de todo texto.		X		X														-	I	P	F	PrFYAt
		46	(um bom leitor) é aquele que encontra na leitura, momentos de prazer.					X										X	X		+	I	P	F	BLtFYLPz
		47	(um bom leitor) é aquele que encontra na leitura, momentos de conhecimentos.					X										X			-	I	P	F	BLtFYLCh
		48	Os meus alunos estão caminhando para se tornarem bons leitores	X				X												Para	+	I	P	F	AFYBLt

E	R	N	Proposição	NÚCLEOS DE REFERÊNCIA															Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A	Pr	Li t	At	B Lt	F	M	Fa	R	F i	P L	Li	Ct	B i	L		P z	P	M	T	
		49	(...) pois (os alunos) gostam de folhear livros, lêem contos de fadas.	X											X		X	X	pois	+	I	P	D	ADYLCt
		50	(a escola pode estar promovendo a formação de leitores) professores de literatura		X	X		X												+	If	P	F	PrFYBLtLit
		51	(a escola pode estar promovendo a formação de bons leitores) empréstimo de livros		X			X								X				+	If	P	F	PrFYBLtBi
		52	(a escola pode estar promovendo a formação de bons leitores) com uma biblioteca		X			X								X			Com	+	If	P	F	PrFYBLtBi
		53	(a escola pode estar promovendo a formação de bons leitores) com um acervo de classe com livros e professores que gostem de ler		X			X								X			No momento Em que	+	If	P	F	PrFYBLtBi
		54	(a escola pode estar promovendo a formação de bons leitores) construir na escola uma política de formação de leitores		X			X												+	If	P	F	PrFYBLt (polit.)
N	D4	55	(para formar bons leitores faço) leituras diárias		X												X			+	I	P	F	PrFYBLtL (dia)
		56	(...) empréstimos de livros		X		X									X				+	I	P	F	PrFYBLtBi (emprest)
		57	(...) hora da dramatização		X		X	X												+	I	P	F	PrFYBLtAt (drama)
		58	(pretendo ler para meus alunos) muitos livros, destaco Tom Sawyer – Mark Twain	X	X	X											X		muito		If	F	F	PrFYLLitA
		59	(indicação de leituras em planos) sim		X								X				X		sim	+	I	P	E	PrEYLPL
		60	(o plano) é ótimo, pois a escola procura desenvolver atividades que permitam o										X				X	X	ótimo	+	I	P	E	PLEYLPz

E	R	N	Proposição	NÚCLEOS DE REFERÊNCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A	Pr	Li t	At	B Lt	F	M	Fa	R	F i	P L	Li	Ct	B i	L	P z		P	M	T	C	
			aluno perceber que a leitura é algo interessante e desafiador, cultivando nos alunos o desejo de ler.																						
		61	(Sobre o fantástico e o maravilhoso) fico com o pensamento de Teresa Casasanta que nos diz que As histórias são fontes maravilhosas de experiências.						X	X		X									+	I	P	E	FMEYR (exp.)
		62	(...) São meios preciosos de ampliar o horizonte da criança	X					X	X	X										+	I	P	E	FMEYA(meios preciosos)
		63	(...) e aumentar o seu conhecimento em relação ao mundo que a cerca.	X					X	X	X										+	I	P	E	FMEYRA (mundo)
		64	(Acho interessante a utilização da fantasia para as crianças) sim	X							X										+	I	P	E	FaEYA
		65	(...) pois eles vivem emoções, como a alegria, o medo, a irritação.	X		X					X								X		+	I	P	F	AFYFaPz
		66	(...) A literatura oportuniza à criança o conhecimento de si mesma, do mundo que a cerca, do seu ambiente de vida	X		X					X										+	I	P	F	LitFYRA
		67	(...) e lhe permite fazer as relações entre o real e o não real.	X		X					X	X									+	If	P	F	LitFYFaRA
		68	(...) relações de medo, alegria, raiva, solidariedade, injustiças, amor, lealdade, etc.	X		X						X									+	I	P	F	LitFYFaRA
		-	(a escola pode estar promovendo a formação de leitores) ao fazer uma mobilização interna onde torne os alunos confiantes em seu																						PNA

E	R	N	Proposição	NÚCLEOS DE REFERÊNCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A	Pr	Li t	At	B Lt	F	M	Fa	R	F i	P L	Li	Ct	B i	L	P z		P	M	T	C	
			potencial																						
	D5	69	(Meus alunos) gostam muito de ler	X													X	X	muito	+	I	P	D	ADYLPz	
		70	(os alunos costumam ler) todo os tipos: poesia,conto	X		X											X			+	If	P	F	AFYLLit	
		71	(eu costumo ler para meus alunos) diariamente	X	X												X			+	I	P	F	PrFYLA	
		72	(leio para os alunos) livros variados	X	X	X														+	I	P	F	PrFYLLiA	
N	D5	73	(leio para os alunos) diariamente	X	X												X			+	I	P	F	PrFYLA (dia.)	
		74	(escolho livros) que tragam encanto	X	X					X					X					+	I	P	F	PrFYLiMA	
		75	Realizo atividades (depois de ler o livro) algumas vezes	X	X		X								X		X		Algumas vezes	-	I	P	F	PrFYAtLLiA	
		76	Realizo atividades de leitura individual	X	X												X			+	I	P	F	PrFYAtL (ind.)	
		77	(...) de leitura em grupo	X	X												X			-	I	P	F	PrFYAtL (g.)	
		78	(um bom leitor) deve ler e só					X									X		só	+	I	P	F	BLtFYL	
		79	(para a escola formar bons leitores deve) possibilitar momentos de leitura		X			X									X			+	If	F	F	PrFYBLtL	
		80	(...) escolher bons textos		X	X		X												+	I	F	F	PrFYBLtLit	
		81	(Para formar bons leitores) eu leio para os alunos	X	X			X									X			+	If	P	F	PrFYBLtLA	
		82	(...) leio com os alunos	X	X			X									X			+	If	P	F	PrFYBLtLA	
		83	(...) ofereço e possibilito o acesso a bons livros	X	X	X		X												+	If	P	F	PrFYBLtLitA	
		84	(pretendo ler para os alunos) livros de poesia	X	X	X											X			+	If	F	F	PrFYLitA	
		85	(pretendo ler para os alunos) contos de fadas	X	X										X		X			+	If	F	F	PrFYCtA	
		86	Toda a proposta da escola prevê ações que viabilizem leituras para os alunos e destinadas à formação de leitores.		X									X						+	I	P	F	PrFYPL	

E	R	N	Proposição	NÚCLEOS DE REFERÊNCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos			
				A	Pr	Li t	At	B Lt	F	M	Fa	R	F i	P L	Li	Ct	B i	L	P z		P	M	T	C				
		87	O plano foi construído pela necessidade e pela missão e papel da escola		X								X											+	I	P	F	PrFYPL
N	D5	88	(o fantástico e o maravilhoso trabalhado pelos livros de literatua infantil) deve-se observar a faixa etária dos alunos pra possibilitar a reflexão das temáticas	X					X	X														-	I	P	F	FMFYA (f.e.)
		89	(é interessante a utilização da fantasia para as crianças) sim	X	X						X			X							Sim		+	I	P	E	PrEYFaA	
		90	(...) porque a fantasia existe para a percepção do real.								X	X											+	I	P	F	FaFYR	
		91	Percebo que as crianças se envolvem bastante com textos que trabalham com a fantasia e o sonho	X		X					X												+	I	P	D	ADYLitFa	
		92	(interessante para a criança sobre o fantástico e o maravilhoso nos livros lidos) No sonho que torna-se realidade.						X	X		X			X								+	I	P	E	FMEYR	
		93	(...)e do impossível torna-se possível na fantasia						X	X	X	X			X								+	I	P	E	FMEYFaR	
		94	(lemos) O príncipe narigudo.	X	X	X												X					+	I	Pd	F	PrAFYLit	
		95	O livro lido traz uma mensagem significativa para os alunos	X											X								+	I	P	E	LiEYRA	
				5 2	61	17	17	27	1 2	10	12	11	0	6	8	10	4	4 1	8									

MATRIZ ANALÍTICA (Professores-Portugal)

3. Sobre as leituras com os alunos na sala de aula e o fantástico e o maravilhoso encontrado nessas leituras

E	R	N	Proposição	NÚCLEOS DE REFERÊNCIA															Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A	Pr	Li t	At	B Lt	F	M	Fa	R	F i	P L	Li	Ct	B i	L P		P	M	T	C	
B	D1	1	(Os alunos) gostam de ler	X				X										X		+	I	P	E	AEYLPz
		2	(Costumam ler) historias maravilhosas	X					X				X					X		+	If	P	F	AFYLM
		3	(costumam ler) livros relacionados com astros	X									X		X			X		+	If	P	F	AFYLLiFi
		4	(indico para meus alunos livros de) historias de encantar	X	X				X						X					+	I	P	F	PrFYALiM
		5	(costumo ler livros de literatura) sim	X	X	X									X			X	Sim	+	I	P	F	PrFYLLitA
		6	(geralmente) procuro ler os (livros) deles	X	X										X			X	Deles	+	I	P	F	PrFYLLiA
		7	(Leio) uma hora por semana	X	X													X		+	I	P	F	PrLFYA (sem)
		8	(critérios que utilizo para escolha dos livros são) personagens do imaginário	X	X						X									+	I	P	E	PrEYLiFaA
		9	(realizo atividades) às vezes	X	X		X												As vezes	-	I	P	E	PrEYAtA
		10	(realizo) dramatizações	X	X		X													-	I	P	E	PrEYAtA
B	D1	-	(um bom leitor) deve ser calmo																					PNA
		11	(um bom leitor deve ser) capaz de abstrair					X			X									-	S	F	E	BLtEYFa (abst)
		12	(meus alunos) são bons leitores	X				X											Bons	+	I	P	E	AEYBLt
		13	(são bons leitores) porque gostam de ler	X				X										X	Porque	+	I	P	E	AEYLPz
		14	(atividades para formar bons leitores) fazer a hora do conto na sala de aula		X			X								X			Para	+	If	P	F	PrFYCtBLt
		15	Incentivar a leitura					X										X		+	If	P	F	BLtFYL
		16	(atividades feitas em sala de aula para formar bons leitores) biblioteca de turma		X												X			-	I	P	F	PrFYBLtBi (turma)
		17	(para formar bons leitores		X		X	X										X		+	I	P	F	PrFYBLtAtL (sil)

E	R	N	Proposição	NÚCLEOS DE REFERÊNCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A	Pr	Li t	At	B Lt	F	M	Fa	R	F i	P L	Li	Ct	B i	L	P z		P	M	T	C	
			faço) leitura individual silenciosa																						
		18	(...) troca de livros		X			X													+	I	P	F	PrFYBLtBi
		19	(indicação de leituras em planos) O PNL		X								X					X			+	I	P	E	PrEYLPL
		20	(acho) o PNL muito interessante e necessário		X								X							Muito Necessário	+	I	P	E	PrEYPL
		21	(acho o fantástico e o maravilhoso trabalhados pelos livros de LI) extraordinários.		X				X	X	X									Extraordinários	+	I	P	E	PrEYFMLi (extraord)
		22	(o fantástico e o maravilhoso) desenvolvem o gosto pela leitura							X	X							X			+	I	P	F	FMFYLPz
B	D1	23	A ficção é parte integrante da historia			X							X							Parte integrante	+	I	P	E	FiEYLit
		24	(acho interessante a utilização da fantasia para as crianças) porque vai ao encontro da sua realidade	X							X	X								Ao encontro de	+	I	P	E	FaEYRA
		25	(as crianças) encontram aí(no mundo fantástico) os personagens imaginários da sua idade.	X					X		X									Ai	+	I	P	F	AFYFFa
		26	A fantasia ajuda a compreender a realidade								X	X									+	I	P	F	FaFYR
		27	(alguns livros e elementos fantásticos) A Floresta, Contos da Rússia, O Homem das Patacas.			X			X						X	X					+	I	P	E	LiEYFLitCt
		28	(a escola pode estar promovendo a formação de leitores) incentivando a leitura com a implementação da rubrica “biblioteca de turma”		X			X									X	X		Com	+	G	F	F	PrFYLBi
		29	(os alunos falam sobre os	X										X				X		No momento	-	I	P	F	AFYLiL (sil)

E	R	N	Proposição	NÚCLEOS DE REFERÊNCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A	Pr	Li t	At	B Lt	F	M	Fa	R	F i	P L	Li	Ct	B i	L	P z		P	M	T	C	
			livros lidos) no momento em que terminamos a leitura silenciosa																	Em que					
B	D1	30	(livro escolhido para trabalhar na escola) A Floresta. Ora liam os alunos um a um, ora lia o professor.		X		X							X						Ora Um a um	-	I	Pd	D	PrDYAtLiA
		31	Muitas vezes dramatizávamos as várias historias (lidas).	X	X		X							X						Muitas vezes Varias	-	I	Pd	F	PrFYAtLiA
G	D2	32	Meus alunos, em grande parte, gostam de ler.	X													X	X	Grande Parte	+	I	P	E	AEYLPz	
		33	Costumam ler: livros infantis com as histórias tradicionais.	X		X									X		X				+	I	P	E	AEYLLitCt
		34	Costumam ler sobre determinadas temáticas ligadas à parte curricular como animais, plantas, formas do universo, terra	X								X			X			X		Sobre Determinadas ligadas	-	I	P	E	AEYLR
		35	Ultimamente, costumam ler uma grande variedade de livros de diversos autores como Antonio Mota, Alexandre Parafita	X		X X								X				X		Ultimamente Grande Variedade Diversos	+	I	P	E	AEYLLiLit
G	D2	36	(Costumam ler) Maria Alberta Meneres...	X		X									X			X			+	I	P	E	AEYLLiLit
		37	Indico livros de variados tipos como contos, poesias, etc.	X	X	X									X					Variados Tipos	+	I	P	E	PrEYLiLitA
		38	(Leio livros de literatura) toda semana (para os meus alunos).	X	X	X									X			X		Toda Semana	+	I	P	E	PrEYLiLitA
		39	(Geralmente leio) Livros adaptados à sua idade	X	X	X									X					Interesse	+	I	P	E	PrEYLiA (id)
		40	(...)e que verifico serem do seu interesse como por ex. histórias tradicionais, lendas, fábulas, contos populares, poesia, livros informativos.	X	X	X									X					Que Como	+	I	P	E	PrEYLiLitA

E	R	N	Proposição	NÚCLEOS DE REFERÊNCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A	Pr	Li t	At	B Lt	F	M	Fa	R	F i	P L	Li	Ct	B i	L	P z		P	M	T	C	
		41	Geralmente (leio) duas vezes por semana.	X	X														Geralmente	+	I	P	E	PrLEYA (sem)	
		42	(Escolho) lista definida pelo PNL	X	X	X							X						Definida	+	I	P	E	PrEYLitPL	
		43	(Realizo atividades depois da leitura) quase sempre	X	X		X										X		Quase sempre	-	I	P	F	PrFYAtLA	
		44	(Atividades) Fichas de interpretação, recontos orais e escritos, ilustrações, dramatizações e trabalhos multidisciplinares envolvendo outras áreas como Estudo do meio, Matemática, Música	X	X		X					X			X					-	I	P	F	PrFYAtLiA	
G	D2	45	(características que deve ter um bom leitor) Ler com ritmo textos/livros de diferentes géneros		X			X											Aquilo	+	If	P	E	BLtEYLit	
		46	(...)e compreender aquilo que lêem.					X									X			+	If	P	F	BLtFYL (C)	
		47	(Meus alunos) são leitores razoáveis.		X			X											Razoáveis	+	I	P	E	AEYBLt	
		48	(indicação de plano de leitura) Existe		X								X							+	I	P	E	PrEYPL	
G	D2	49	(Importância de plano de leitura) É importante porque nos dão referências de vários livros adequados ao ano de escolaridade dos nossos alunos e possíveis sugestões de actividades a desenvolver na sala de aula e até em casa, para os pais.		X								X						Importante	+	I	P	E	PrEYPL	
		50	(o fantástico e o maravilhoso)apela à imaginação da criança.	X					X	X	X									+	I	P	E	FMEYFaA	

E	R	N	Proposição	NÚCLEOS DE REFERÊNCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A	Pr	Li t	At	B Lt	F	M	Fa	R	F i	P L	Li	Ct	B i	L	P z		P	M	T	C	
		51	(utilização da fantasia) importante porque está relacionado com a sua faixa etária em que ainda brincam de faz de conta e se reflectem nessas personagens	X							X									Importante Em que	-	I	P	E	FaEYA
G	D2	52	(existe relação do mundo fantástico com a realidade) Nas suas brincadeiras, em que se identificam com a princesa, com a fada que com a sua varinha de condão transforma tudo, com os mágicos e as suas magias...						X			X							X	Identificam	-	I	P	E	FEYRPz
		53	(Em sala de aula essas relações são conversadas) Por vezes e a propósito da leitura de algum texto onde apareçam esses elementos.	X	X									X						Por vezes A propósito	+	I	P	E	PrEYLidA
		54	(Livros e elementos fantásticos) “As Crónicas de Nárnia”, onde os animais podem falar e o bem vence o mal.		X				X				X		X					Onde	+	I	P	E	LiFEYFi
		55	(Livros e elementos fantásticos) “ Harry Potter” com a sua escola de bruxaria e muitas magias e em que há uma grande amizade entre os personagens e como se unem para vencer o bruxo das trevas						X				X		X						+	I	P	E	LiFEYFi
G	D2	56	(Livros e elementos fantásticos) “ A Menina do Mar” onde se aborda a amizade entre um rapaz e uma menina que não consegue						X						X					Onde Que não Contra	+	I	P	E	LiEYF

E	R	N	Proposição	NÚCLEOS DE REFERÊNCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A	Pr	Li t	At	B Lt	F	M	Fa	R	F i	P L	Li	Ct	B i	L	P z		P	M	T	C	
			sobreviver longe da água, e do que fazem para realizar os seus sonhos contra a vontade da raia, rainha dos mares																						
		57	(Livros e elementos fantásticos) “A Fada Oriana” que trabalhámos na sala, com a alusão a fadas boas e fadas más.	X	X					X	X				X						+	I	Pd	E	LiEYFMPPrA
		58	(A escola promovendo leitores) Através do empréstimo domiciliário de livros a partir das caixas da leitura, por exemplo.		X												X	X		Através A partir Por exemplo	+	G	P	F	PrFYLBi
		59	(livros interessantes trabalhados) O exemplo da Fada Oriana	X	X	X									X	X				O exemplo	+	I	Pd	E	PrEYLiLitCtA
		60	(livros interessantes trabalhados) “O Galo da Velha Luciana” em que o galo tem umas cores diferentes de todos os outros e que salva a velha de morrer queimada	X	X	X									X	X				Em que Diferentes Todos Outros	+	I	Pd	E	PrEYLiLitCtA
G	D2	61	(livros interessantes trabalhados) “O Capuchinho Vermelho” que aborda a bondade	X	X	X									X	X					+	I	Pd	E	PrEYLiLitCtA
		62	(livros interessantes trabalhados) “Os Diabos, Diabitos e outros Mafarricos” de Alexandre Parafita, com as suas figuras míticas como os “trasgos” que são figuras pequenas e com poderes sobrenaturais que só fazem travessuras e judiarias às	X	X	X									X	X				Como Que Com So	+	I	Pd	E	PrEYLiLitCtA

E	R	N	Proposição	NÚCLEOS DE REFERÊNCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A	Pr	Li t	At	B Lt	F	M	Fa	R	F i	P L	Li	Ct	B i	L	P z		P	M	T	C	
			pessoas																						
		63	(os alunos falam sobre os livros lidos) Sim, quando fazem a troca do livro de empréstimo domiciliário, geralmente de 15 em 15 dias, da Caixa de Leitura existente na sala e preenchem uma ficha com os dados sobre esse livro, da leitura orientada pelo professor, todas as semanas na aula de Língua Portuguesa ou Área de Projecto.	X			X								X					Sim Quando Todas	-	I	P	D	ADYLiAt
		64	Caixas de leitura são caixas que contêm diversos livros para os alunos poderem levar para casa.	X													X			diversos	+	I	P	E	BiEYLiA
G	D2	65	(livro trabalhado na escola) Por exemplo o livro Capuchinho vermelho” versão dos irmãos Grimm, e que os alunos ofereceram à Verónica...	X	X	X									X	X				Por exemplo	+	I	Pd	E	PrEYLiLitCtA
		66	Nele contêm todas as actividades trabalhadas pela turma	X	X		X													Nele Todas	-	I	Pd	E	PrEYAtA
		67	É uma história tradicional que é ainda do agrado dos alunos pois puderam dar o castigo merecido ao lobo mau.	X												X			X	Que Ainda Pois	+	I	P	E	AEYCtPz
		T		4																					
		%		2																					

ANEXO 12



Apresentação

A idéia de criar um programa de leitura nas escolas municipais adveio não só dos múltiplos valores da leitura na nossa cultura, da sua importância na ampliação de horizontes, da sua utilidade na vida em sociedade, do que representa na formação de nossa cidadania, mas também do fenômeno, hoje posto em dúvida como o da falada "crise de leitura". A partir desta questão, passamos a indagar: Como a leitura vem sendo praticada nas escolas? O que se lê? Como se lê? Quem são os leitores? Como podemos nos tornar leitores dentro da instituição que detém o poder sobre a leitura e a escrita? Esses questionamentos são desafios para os educadores nos tempos atuais. Vamos rimar ler com viver, cultivando, na escola o prazer de ler.

Espaço de leitura

O espaço de leitura deve ser um espaço de formação de leitores. Um espaço, portanto, com muitas leituras. Leituras dos alunos, dos professores, dos funcionários. Leituras de livros, de jornais, de revistas, de panfletos, de músicas, de poesias e do que mais se tornar significativo. Leituras de vários autores e com várias intenções.

Para que lemos?

Lemos para fins de comunicação.

Lemos para satisfazer necessidades e tomar decisões.
Lemos para obter informações, conhecimentos.
Lemos para obter orientação.
Lemos por prazer.
Lemos para memorizar.

Circuito de Leitura

- Instituição da "Hora da Leitura" na escola, uma vez por semana, em cada turno, feita por todos, para toda escola.
- Coletânea de diferentes materiais impressos: revistas, livros (de histórias, poemas, fábulas, crônicas, biografias, receitas, dicionários, catálogos, orações, almanaques, enciclopédias, etc.), folhetos publicitários, manuais de instrução e, claro, o jornal que não deve faltar.
- Intercâmbio de leitura: alunos lêem uns para os outros e de uma classe para outra classe, de forma planejada entre os professores.
- Professores que lêem uns para os outros e que lêem para os seus alunos, especialmente, a leitura de literatura.
- "Troca-Troca": os alunos trocam entre si um livro já lido, por outro do seu interesse (vale entre todos os leitores da escola).
- Discussão sobre: O que lemos? O que destacamos? O que sentimos ao ler?
- Registro sobre os materiais lidos elege o(a) leitor(a) campeão(ã) do ano.
- Diagnóstico de leitura dos alunos e demais leitores.

ANEXO 13

ESCOLA MUNICIPAL “N”

PROJETO: ERA UMA VEZ A LITERATURA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

JUSTIFICATIVA: A importância da leitura e da literatura infantil na formação das crianças e jovens

A infância é o melhor momento para o indivíduo iniciar sua emancipação mediante a função liberatória da palavra. É entre os seis e treze anos de idade que as crianças revelam maior interesse pela leitura. O estudioso Richard Bamberger reforça a idéia de que é importante habituar a criança às palavras. “Se conseguirmos fazer com que a criança tenha sistematicamente uma experiência positiva com a leitura”.

Inúmeros pesquisadores têm-se empenhado em mostrar aos pais e professores a importância de se incluir o livro no dia-a-dia da criança. Bamberger afirma que, comparada ao cinema, ao rádio e à televisão, a leitura tem vantagens únicas. Em vez de precisar escolher entre uma variedade limitada, posta à sua disposição por cortesia do patrocinador comercial, ou entre os filmes disponíveis no momento, o leitor pode escolher entre os melhores escritos do presente e do passado. Lê onde e quando mais convém, no ritmo que mais lhe agrada, podendo retardar ou apressar a leitura; interrompê-la, reler ou parar para refletir, a seu bel-prazer. Lê o que, quando, onde e como bem entender.

Essa flexibilidade garante o interesse contínuo pela leitura, tanto em relação à educação quanto ao entretenimento. A professora e autora Maria Helena Martins chama a atenção para um contato sensorial com o objeto livro, que, segundo ela, revela “um prazer singular” na criança. Na leitura, por meio dos sentidos, a criança é atraída pela curiosidade, pelo formato, pelo manuseio fácil e pelas possibilidades emotivas que o livro pode conter. A autora comenta que “esse jogo com o universo escondido no livro” pode estimular no pequeno leitor a descoberta e o aprimoramento da linguagem, desenvolvendo sua capacidade de comunicação com o mundo. Esses primeiros contatos despertam na criança o desejo de concretizar o ato de ler o texto escrito, facilitando o processo de alfabetização. A possibilidade de que essa experiência sensorial ocorra será maior quanto mais freqüente for o contato da criança com o livro. Às crianças brasileiras, o acesso ao livro é dificultado por uma conjunção de fatores sociais, econômicos e políticos. São raras as bibliotecas escolares. As existentes não dispõem de um acervo adequado, e/ou de profissionais aptos a orientar o público infantil no sentido de um contato agradável e propício com os livros. Mais raras ainda são as bibliotecas domésticas. Os pais, quando se interessam em comprar livros, muitas vezes os escolhem pela capa por falta de uma orientação direcionada às preferências das crianças.

É de extrema importância para o pais e educadores discutir o que é leitura, a importância do livro no processo de formação do leitor, bem como, o ensino da literatura infantil como processo para o desenvolvimento do leitor crítico. Podemos tomar as orientações da professora Regina Zilberman, estudiosa em literatura infanto-juvenil e leitura, como forma de motivarmos as crianças e os jovens ao hábito de ler: abordar as relações entre a literatura e ensino legitimando a função da leitura, sugerindo livros, assim como atividades didáticas, a fim de alcançar o uso da obra literária em sala de aula e nas suas casas com objetivos cognitivos, e não apenas pedagógicos: considerar o confronto entre a criação para crianças e o livro didático, tornando o último passível de uma visão crítica e o primeiro ponto de partida para a consideração dos interesses do leitor e da importância da leitura como desencadeadora de uma postura reflexiva perante a realidade.

Assim, com relação à leitura e à literatura infantil, pais e professores devem explorar a função educacional do texto literário: ficção e poesia por meio da seleção e análise de livros infantis; do desenvolvimento do lúdico e do domínio da linguagem; do trabalho com projetos de literatura infantil em sala de aula, utilizando as histórias infantis como caminho para o ensino multidisciplinar. Estratégias para o uso de textos infantis no aprendizado da leitura, interpretação e produção de textos também são exploradas com o intuito final de promover um ensino de qualidade, prazeroso e direcionado à criança. Somente dessa forma, transformaremos o Brasil num país de leitores.

Introdução

Uma das principais funções da literatura é produzir prazer, sendo este incentivado pelo fato do entretenimento e da sua função formadora que produz através da sua beleza estética, da conexão entre realidade dos nossos sonhos e fantasias, por sua capacidade de fazer com que se viva aventura, sinta-se herói e conheça mitos.

Neste processo é muito importante que o professor viva e comunique esse prazer, pois as atividades com textos literários devem ser preparadas de modo que favoreça a criança sentir prazer de ler e elaborar textos.

Na efetivação deste projeto trabalharemos com os seguintes modelos gêneros literários:

- contos, narrações e lendas;
- poesia, refrões, canções e adivinhas;
- teatro, fantoches;
- histórias em quadrinho e gibis.

Objetivo Geral:

Formar leitores e desenvolver na criança o gosto pela leitura

Objetivos Específicos:

Competências para o terceiro ano do Ensino Fundamental

Apreciar as histórias contadas e lidas

Expressar sentimentos, desejos e idéias mediante a linguagem oral

Conhecer os modelos de textos literários

Identificar e diferenciar os textos literários, destacando suas principais características

Realizar a interpretação textual

Utilizar conhecimentos prévios para a construção de novos conhecimentos

Ler diversos textos

Produzir pequenos textos a partir dos textos trabalhados e tematizados nas aulas de literatura

Metodologia:

Para alcançarmos as competências acima citadas, serão utilizados:

Livros literários, revistas em quadrinho, dinâmicas, aparelho DVD, aparelho de som, cartaz, atividades mimeografadas, atividades no caderno e dramatização.

Avaliação:

A avaliação se dará levando em consideração as observações feitas em sala de aula pela professora, tomando como referência o que o aluno já é capaz de realizar sozinho e o que o aluno ainda necessita de ajuda.

Bibliografia:

Parâmetros Curriculares Nacionais –Língua Portuguesa.

CURTO, Luiz Maruny. Escrever e Ler: Materiais e recursos para sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Global, 1998.

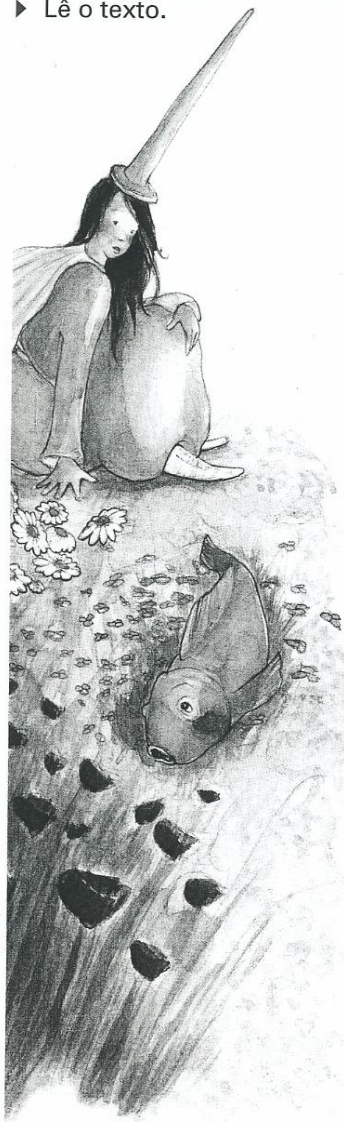
CUNHA, M. Antonieta. Literatura Infantil: Teoria e Prática. Minas Gerais: Ática, 1999.

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ANEXO 14

Já sou capaz!

► Lê o texto.



O peixe

Cá fora a tarde estava maravilhosa e fresca. A brisa dançava com as ervas dos campos. Ouviam-se pássaros a cantar. O ar parecia cheio de poeira de ouro.

Oriana foi pela floresta fora, correndo, dançando e voando, até chegar ao pé do rio. Era um rio pequenino e transparente, quase um regato, e nas suas margens cresciam trevos, papoilas e margaridas. Oriana sentou-se entre as ervas e as flores a ver correr a água. E ouviu uma voz que a chamava:

– Oriana, Oriana.

A fada voltou-se e viu um peixe a saltar na areia.

– Salva-me, Oriana – gritava o peixe. – Dei um salto atrás de uma mosca e caí para fora do rio.

Oriana agarrou no peixe e tornou a pô-lo na água.

– Obrigado, muito obrigado – disse o peixe, fazendo muitas mesuras. – Salvaste-me a vida e a vida de um peixe é uma vida deliciosa. Muito obrigado, Oriana. Se precisares de alguma coisa de mim lembra-te que eu estou sempre às tuas ordens.

– Obrigada – disse Oriana –, agora não preciso de nada.

– Lembra-te da minha promessa. Nunca esquecerei que te devo a vida. Pede-me tudo quanto quiseres. Sem ti eu morreria miseravelmente asfixiado entre os trevos e as margaridas. A minha gratidão é eterna.

Sophia de Mello Breyner Andresen, *A fada Oriana*, Figueirinhas, s/d (excerto)

1. Responde.

- Quem são as personagens do texto?

ANEXO 15

1

- Oriana foi pela floresta fora. Para onde se dirigiu?

- O que aconteceu enquanto Oriana estava sentada a ver correr a água?

- O que fez Oriana para salvar o peixe?

- Transcreve do texto as palavras que caracterizam a tarde.

- Copia do texto a fala do peixe que corresponde a um pedido de socorro.

- Numera as frases de 1 a 5, de acordo com a ordem dos acontecimentos no texto.

☐ A fada pegou no peixe e pô-lo de novo na água.

☐ Oriana ouviu uma voz que a chamava.

☒ 1 A tarde estava maravilhosa e ouviam-se pássaros.


☐ Oriana foi até perto do rio.

☐ O peixe agradeceu à fada ter-lhe salvo a vida.

Passo a passo... vou crescendo!

	Sem dificuldade	Com alguma dificuldade	Com muita dificuldade	Se tive dificuldade consulto as páginas
• Participo em diálogos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8 e 9
• Exprimo opiniões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10
• Leio textos em silêncio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10
• Leio textos em diálogo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15 e 16
• Respondo a questões sobre o texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11
• Ordeno frases de acordo com o texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19
• Transformo frases da forma afirmativa para a forma negativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12
• Escrevo frases para imagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13

ANEXO 16

Ficha de Leitura	
Título do livro: _____	Título do livro: _____
Nome do(s) autor(es): _____	Nome do(s) autor(es): _____
Ilustrador do livro: _____	Ilustrador do livro: _____
Editora: _____	Editora: _____
Quem são as personagens principais: _____	Quem são as personagens principais: _____
De que fala o livro? _____	De que fala o livro? _____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
Gostaste do que leste? _____	Gostaste do que leste? _____
Nome: _____ Data: ____/____/____	Nome: _____ Data: ____/____/____

ANEXO 17

EB1 de Mosteiro – S. Torcato

3.º ano

A vida de Oriana

“Há duas espécies de fadas: as fadas boas e as fadas más. As fadas boas fazem coisas boas e as fadas más fazem coisas más.”

É desta forma que começa a história da fada Oriana, uma fada boa, bonita e feliz, a quem um dia a Rainha das Fadas entregou uma floresta, ficando homens, animais e plantas que ali viviam, ao seu cuidado.

Numa manhã de Abril, a fada Oriana começou por visitar as casas pobres das pessoas. Primeiro visitou a casa de uma pobre velha, depois a de um pobre lenhador e ainda visitou a casa de um pobre moleiro, fazendo com o uso da sua varinha de condão, que ali aparecessem coisas que faziam falta.

Ela tinha um carinho especial pela velha que vivia sozinha. Ajudava-a a limpar a casa, a fazer o café e a transportar os paus que ela ia vender à cidade.

Depois salvou um peixe de morrer asfixiado que prometeu ajudá-la se ela se encontrasse em sarilhos.

Por causa do peixe, conseguiu ver a sua imagem reflectida na água e achou-se muito bela. O peixe elogiava-a todos os dias e Oriana só pensava na sua beleza, tornando-se muito vaidosa.

A pouco e pouco, foi abandonando a floresta, esquecendo a promessa que tinha feito.

Quando apareceu a Rainha das Fadas e viu o abandono da floresta, ficou muito zangada e teve de castigar Oriana. Tirou-lhe as asas e a varinha de condão.

Oriana ficou muito triste, chorou, mas a rainha não a desculpou e disse-lhe que voltaria a dar-lhe as asas e a varinha se ela fizesse algo para as merecer.

Passados dias avistou ao longe a velha que, quase cega se aproximava de um abismo, estando prestes a cair nele. Mesmo sem asas, Oriana saltou e agarrou a velha pelos pés. Nessa altura, apareceu a Rainha das Fadas que, ao verificar que Oriana se esqueceu de si mesma para salvar a velha, lhe devolveu as asas e a varinha de condão.

A partir desse dia Oriana voltou a encantar tudo em seu redor.

ANEXO 18

EB1 de Mosteiro – S. Torcato

3.º ano

1 – Observa com atenção a mancha gráfica apresentada.

Quando apareceu a Rainha das Fadas, viu-o abandonar a floresta, ficou muito zangada e teve de castigar Oriana. Tirou-lhe as asas e avarinha de condão.
Oriana ficou muito triste, chorou, mas a rainha não a desculpou e disse-lhe que voltaria a dar-lhe as asas e avarinha se ela fizesse algo para as merecer.

2 – Achas que consegues ler estas frases? Porquê?

3 – Tenta descobrir as frases mistério e escreve-as correctamente.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

4 – Como já descobriste, as frases mistério fazem parte de uma história.

Com a ajuda dos teus colegas vais tentar ordenar a história.

MATRIZ ANALÍTICA (Alunos - Brasil)**1. Sobre o gosto de ler e as leituras realizadas pelos alunos**

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A	L	Li	Au	Ti	Pz	Cs	Li	B	E	Ct	R	J	C	H	A		P	M	T	C	
N	A1	1	(gosto de ler) sim	X	X				X											Sim	+	I	P	E	ALEYPz
		2	Os textos são legais		X				X											legais	+	I	P	E	LEYPz
		3	(os textos) fazem rir, divertem		X				X												+	I	P	F	LFYPz
		4	(livro lido) O Pequeno Polegar	X		X		X						X							+	I	Pd	E	AEYLiTiCt
		5	(li) Joao e Maria	X		X		X						X							+	I	Pd	E	AEYLiTiCt
		6	Li 20 livros esse ano	X		X															+	I	Pd	E	AEYLiLit
		7	Sim (sou bom leitor)	X								X								Sim	+	I	P	E	AEYBLt
		9	(leio) Ziraldo	X		X	X														+	I	P	F	ALFYLiAu
		10	(leio mais) em casa, porque tenho mais livros e mais tempo	X	X					X										porque Mais mais	+	I	P	F	ALFYCs
		11	(leio em casa) O Mundo dos Dinossauros	X	X			X		X											+	I	P	F	ALFYCsTi
	A2	12	(Gosto de ler) sim porque minha mãe quer que eu seja uma pessoa melhor	X	X				X											Sim porque	+	I	P	E	ALEYPz
		13	(Li) Os Três Porquinhos	X	X	X		X						X							+	I	Pd	F	ALFYLiCtTi
		14	(li) Peter Pan	X	X	X		X						X							+	I	Pd	F	ALFYLiCtTi
		15	(li) 20 livros esse ano	X	X	X															+	I	Pd	F	ALFYLi
N	A2	16	(sou um leitor) mais ou menos porque leio mais ou menos	X								X								Mais ou menos	+	I	P	E	AEYBLt
		17	(autor que conheço) é Vinicius de Moraes	X			X														+	I	P	F	AFYAu
		18	(leio) mais em casa porque meu pai incentiva mais	X	X					X										Mais mais	+	I	P	F	ALFYCs
		19	(costumo ler em casa) Peter Pan	X	X			X		X											+	I	P	F	ALFYCsLitTi
		20	(gosto de ler) Peter Pan porque tem mais ação	X	X			X	X											mais	+	I	P	E	AEYLTiPz
	A3	21	(gosto de ler) porque e bom	X	X				X											Porque Bom	+	I	P	E	AEYLPz

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A	L	Li	A u	Ti	P z	Cs	Li t	B Lt	E	Ct	R v	J	C h	H Q	A t		P	M	T	C	
		22	(li) A Sereia	X	X	X		X						X							+	I	Pd	F	ALFYLiCtTi
		23	(li) Os Tres Porquinhos	X	X	X		X						X							+	I	Pd	F	ALFYLiCtTi
		24	(li) 20 livros esse ano (2007)	X	X	X															+	I	Pd	F	ALFYLi
		25	(considero-me) um não-leitor, pois tenho vergonha de dizer que sou	X								X								Não-leitor pois	-	I	P	E	AEYNBLt
		26	(conheço e leio) Vinícius de Moraes	X				X													+	I	P	F	AFYAu
		27	(o professor lê) Saci, Iara, Boi Tatá, O curupira, O monstro do Pé de galinha		X								X	X							+	I	P	F	ELFYCt
		28	(atividade que o professor pede) é inventada			X								X					X		-	I	P	E	EEYAtLi
		29	(leio) mais na escola	X	X								X							Mais	+	I	P	F	ALFYE
		30	(leio em casa) Os Três Porquinhos	X	X					X				X							+	I	P	F	ALFYCtCs
N	A4	31	(gosto de ler) porque tem coisas boas	X	X				X											porque	+	I	P	E	AEYLPz
		32	(gosto de ler) para aprender mais	X	X				X								X			Mais	+	I	P	E	AEYLPzCh
		33	(li) Chapeuzinho Vermelho	X		X								X							+	I	Pd	E	ALEYCt
		34	(gosto de ler) A Pequena Sereia	X		X			X					X							+	I	P	E	AEYLCtPz
		35	(li) 20 livros este ano	X	X	X															+	I	Pd	E	ALEYLi
		36	(eu me considero) um bom leitor	X								X									+	I	P	E	AEYBLt
		37	(li) Ziraldo	X		X	X														+	I	Pd	F	AFYLiAu
		38	O professor pede (depois de ler) para escrever inventando			X							X						X		-	I	P	F	EFYAtLi
		39	(leio mais em casa) porque tenho mais tempo	X	X					X										Porque Mais tempo	+	I	P	F	ALFYCs
		40	(leio em casa) Iara porque tem uma cestinha de livros	X	X					X										Porque	+	I	P	F	ALFYCs
*	A5	41	(gosto de ler) porque me sinto dentro dos livros	X	X	X			X											Porque	+	I	P	E	ALEYLiPz
		42	(li) Branca de Neve	X	X	X		X						X							+	I	Pd	F	AFYLiCt

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A	L	Li	A u	Ti	P z	Cs	Li t	B Lt	E	Ct	R v	J	C h	H Q	A t		P	M	T	C	
		43	(li) Chapeuzinho Vermelho	X	X	X		X					X								+	I	Pd	F	AFYLiCt
		44	(li) 20 livros este ano	X	X	X															+	I	Pd	E	ALEYLi
N	A5	45	(eu me considero) um bom leitor	X								X									+	I	P	E	AEYBLt
		46	(autor que leio) Vinicius de Moraes	X			X														+	I	P	F	AFYAu
		47	(o professor pede, depois da leitura) para desenhar ou ilustrar		X								X						X		+	I	P	E	EEYAtL
		48	(leio mais) em casa porque não tenho nada para fazer e vou lendo	X	X					X										Porque Não	+	I	P	F	ALFYCs
		49	(leio em casa) O cãozinho dengoso	X	X	X		X		X											+	I	P	F	ALFYCsLiTi
M	A6	50	(gosto de ler) sim, porque aprendo mais a ler	X	X												X			Sim Porque Mais	+	I	P	E	AEYLCh
		51	(...) e vou aprendendo coisas que tem no livro	X		X											X				+	I	P	E	AEYLLiCh
		52	(gosto mais de ler) os livros da sala de aula (cantinho da leitura)	X	X	X							X								+	I	P	E	AEYLLiE
		53	(os livros) mostram como obedecer, não teimar, ajudar os mais velhos	X	X												X			Como Não	+	I	P	E	AEYLCh
		54	(li) Joaozinho e Maria	X	X								X								+	I	Pd	F	ALFYCt
		55	(li) O fantasma Juvenal	X	X	X		X													+	I	Pd	F	ALFYLiTi
		56	(li) A Bruxa Malvina	X	X	X		X													+	I	Pd	F	ALFYLiTi
		57	(leio) 3 livros por mês	X	X	X															+	I	P	F	ALFYLi
		58	(sou) leitora mas não digo aos outros que sou	X								X								Mas não	+	I	P	E	AEYBLt
M	A6	59	(li) A árvore que dava dinheiro, de Domingos Peregrino	X	X	X	X	X													+	I	Pd	F	ALFYLiTiAu
		60	(O professor leu) Os dez sacizinhos		X	X		X					X								+	I	Pd	F	ELFYLiTi
		61	(o professor pediu como			X							X						X		-	I	Pd	E	EEYAtLi

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A	L	Li	A u	Ti	P z	Cs	Li t	B Lt	E	Ct	R v	J	C h	H Q	A t		P	M	T	C	
			atividade) uma produção de texto																						
		62	(leio mais) na escola porque tem livros e posso pegar o que leio	X	X								X							Porque	+	I	P	F	ALFYE
	A7	63	(gosto de ler) sim, porque aprendo a ler	X	X				X								X			Sim Porque	+	I	P	E	AEYLChPz
		64	(gosto mais de ler) Lendas e engraçadas	X	X				X												+	I	P	E	AEYLPz
		65	(leio) 2 livros por mês	X	X	X															+	I	P	F	ALFYLi
		66	(eu me considero) leitor	X								X									+	I	P	E	AEYBLt
		67	(li e conheço) Monteiro Lobato	X	X		X														+	I	Pd	F	ALFYAu
		68	(leio mais) na escola porque tem um monte de livros	X	X								X							Porque	+	I	P	F	ALFYE
		69	(leio em casa) histórias	X	X					X											+	I	P	F	ALFYCs
	A8	70	(gosto de ler) sim, porque tem desenhos e é bom ler	X	X				X											Sim Porque	+	I	P	E	AEYLPz
		71	(...) lendo aprendo muitas coisas, de dever.	X	X												X			Muitas	+	I	P	F	ALFYCh
		72	(gosto de ler) livros	X	X	X			X												+	I	P	E	ALEYLiPz
		73	(gosto de ler) revistas	X	X				X							X					+	I	P	E	ALEYRvPz
		74	(li) O Fantasma Juvenal	X	X	X		X													+	I	Pd	F	ALFYLiTi
M	A8	75	(o professor costuma ler em sala de aula) sim		X								X							Sim	+	I	P	F	ELFY
		76	(o professor lê) histórias, contos e lendas	X	X						X		X	X							+	I	P	F	ELFYCtLit
		77	(depois da leitura, o professor) faz produção de texto		X								X						X		-	I	P	F	EFYAtL
		78	(gosto de ler mais) na escola porque é bom e tem mais livros	X	X				X				X							Porque Mais	+	I	P	E	ALEYEPz
	A9	79	(gosto de ler) sim. Tem histórias muito boas.	X	X				X											Sim Muito	+	I	P	E	ALEYPz
		80	(tem histórias) Joãozinho e	X	X			X					X								+	I	P	F	ALFYCt

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A	L	Li	A u	Ti	P z	Cs	Li t	B Lt	E	Ct	R v	J	C h	H Q	A t		P	M	T	C	
			Maria, Chapeuzinho Vermelho	X	X			X						X							+	I	P	F	ALFYCt
		81	(gosto de ler) Sítio do Picapau Amarelo, porque fala do Visconde e da Emília.	X	X			X	X											Porque	+	I	P	E	AEYLTiPz
		82	(li) livros de histórias	X	X	X															+	I	Pd	F	ALFYLi
		83	(li) 4 livros este ano	X	X	X															+	I	Pd	F	ALFYLi (4)
		84	(bom leitor) sim	X								X								Sim	+	I	P	E	AEYBLt
		85	(autor que conheço e costumo ler) Monteiro Lobato	X	X		X														+	I	P	F	ALFYAu
		86	(o professor costuma ler) em sala de aula		X								X								+	I	P	F	ELFYA
M	A9	87	(o professor lê, na sala) O Boi Tata		X								X								+	I	P	F	ELFYLi
		88	(depois da leitura o professor) pede para escrever o que entendeu do livro			X							X						X		+	If	P	F	EFYAtLi
		89	(leio) mais aqui (na escola) porque pego livro e leio na cadeira	X	X	X							X							Mais Porque	+	I	P	F	ALFYELi
	A10	90	(gosto de ler) sim.	X	X			X												Sim	+	I	P	F	ALFYPz
		91	(leio) histórias clássicas.	X	X						X										+	I	P	F	ALFYLit
		92	É bom ler para estudar e aprender	X	X												X				+	If	P	F	ALFYCh
		93	(li) 5 livros até agosto	X	X	X															+	I	Pd	F	ALFYLi (5)
		94	(sou bom leitor) sim	X								X								Sim	+	I	P	E	AEYBLt
		95	(o professor costuma ler em sala) sim		X								X								+	I	P	F	ELFYA
		96	(o professor) lê Chapeuzinho Vermelho, 3 Porquinhos e Cinderela.		X X X								X X X	X X X							+	If If If	P P P	F F F	ELFYCt ELFYCt ELFYCt
		97	(gosto mais de ler) na escola porque aqui todo mundo lê	X	X				X				X							Porque	+	I	P	E	ALEYEPz
		98	(costumo ler, em casa) livros clássicos.	X	X	X				X	X										+	If	P	F	ALFYCsLiLit

MATRIZ ANALÍTICA (Alunos - Portugal)**1. Sobre o gosto de ler e as leituras realizadas pelos alunos**

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A	L	Li	Au	Ti	Pz	Cs	Li	B	E	Ct	R	J	C	H	A		P	M	T	C	
B	A11	1	Sim. (gosto de ler)	X	X				X											Sim.	+	I	P	F	ALFYPz
		2	(...)porque (leio) livros engraçados	X	X	X			X											Porque	+	I	P	F	ALFYLiPz
		3	(leio) banda desenhada	X	X													X			+	I	P	F	ALFYHQ
		4	(O que gosto mais de ler)é banda desenhada, A menina do Mar, e o Farol	X	X			X	X									X		mais	+	I	P	F	ALYHQPz ALYTiPz ALYTiPz
		5	(li) 1 livro esse ano	X	X	X															+	I	Pd	F	ALYLi (1)
		6	Sim (sou bom leitor)	X								X								Sim	+	I	P	D	ADYBLt
		7	(Conheço) autora Sofia de Melo	X		X	X														+	I	P	F	AFYLiAu
		8	(o professor costuma) ler		X								X								+	If	P	F	EFYL
		9	(o professor costuma) contar histórias do livro		X	X							X	X							+	If	P	F	EFYLiCt
		10	(o professor costuma contar histórias) dele e do passado		X								X	X							+	If	P	F	EFYCt
		11	(o professor lê) livros de leitura, livro de Português, e “O ovo” de Luísa Ducla Soares			X	X	X													+	I	P	F	EFYLiAuTi
		12	O professor pede para ler	X	X								X						X		-	I	P	F	EFYALAt
		13	O professor pede para fazer o resumo, a banda desenhada e (pede) para ler novamente										X						X	Novamente	-	I	P	F	EFYAt
		14	(leio mais) em casa	X	X					X										A partir de	+	I	P	F	ALFYCs
		15	(...)porque na escola a partir de um dia não leio mais.	X	X								X							Não mais	-	I	P	F	ANLFYE
B	A11	16	Minha mãe pede para ler e fazer o resumo do texto		X					X									X		-	I	P	F	CsFYAtL
		17	(leio em casa) Sofia Melo, A Fada Oriana, e livros grandes	X	X		X	X		X										Grandes	+	I	P	F	ALFYCsAuTi
	A12	18	(Gosto de ler) sim.	X	X				X												+	I	P	D	ALDYPz
		19	(Gosto de ler) porque ensina-	X	X				X								X			Porque	+	I	P	D	ALDYChPz

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A	L	Li	A u	Ti	P z	Cs	Li t	B Lt	E	Ct	R	J	C h	H Q	A t		P	M	T	C	
			nos as coisas																						
		20	(o que mais gosto de ler) é banda desenhada	X	X				X									X			+	I	P	D	ALDYPzHQ
		21	(leio) livros	X	X																+	I	P	F	ALFYLi
		22	(eu li, este ano) 10 livros	X	X	X															+	I	Pd	F	ALFYLi (10)
		23	(sou um bom leitor) sim.	X								X								Sim	+	I	P	E	AEYBLt
		24	(Eu costumo ler) Antonio Mota e Antonio Torrado	X	X		X														+	I	P	F	ALFYAu
				X	X		X														+	I	P	F	ALFYAu
		25	(o professor lê) A Floresta, de Sofia		X		X	X					X								+	I	P	F	ELFYLiAuTi
		26	(O professor depois de ler) pede para continuar o texto.										X						X		-	I	F	F	EFYAt
		27	(o professor depois de ler) pede para dizer com outras palavras o texto										X						X	Outras palavras	-	I	F	F	EFYAt
		28	(eu leio mais) em casa, antes de ir para a cama.	X	X					X										Antes de	+	I	P	F	ALFYCs
		29	Na escola eu estudo as matérias.	X	X								X					X			-	I	P	F	AFYLECh
		30	(Costumo ler em casa) muitos livros.	X	X	X				X										Muitos	+	I	P	F	ALFYLiCs
		31	(escolho) um grande livro e leio.	X	X	X			X											Grande	+	I	P	F	AFYLLiPz
		32	Gosto de ler	X	X				X												+	I	P	D	ADYLPz
	A13	33	(Gosto de ler) porque se aprende coisas novas	X	X				X									X		Porque	+	I	P	F	AFYLChPz
		34	(gosto de ler) porque sei ler melhor	X	X				X									X		Porque Melhor	+	I	P	F	ALFYChPz
B	A13	35	(o que mais gosto de ler) é A Sofia, O Farol porque são emocionantes e bonitas	X	X			X	X											Porque	+	I	P	D	ALDYPz ALDYPz
		36	(li) jornais e acontecimentos	X	X											X	X				+	I	Pd	F	ALFYJCh
		37	(li este ano) 2 livros	X	X	X															+	I	Pd	F	ALFYLi (2)
		38	Não (me considero) um bom leitor	X								X								Não	-	I	P	E	AEYNBLt
		39	(autor que costumo ler) Pedro	X	X		X														-	I	P	F	ALFYAu

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos	
				A	L	Li	A u	Ti	P z	Cs	Li t	B Lt	E	Ct	R	J	C h	H Q	A t		P	M	T	C		
		40	(o professor costuma ler) A Floresta – de Sofia de Melo Breyner		X		X	X					X									+	I	P	F	ELFYAuTi
		41	(o professor pede para) ler o mesmo texto novamente	X	X								X						X	Novamente	-	I	P	F	EFYAtL	
		42	(leio mais) na escola porque o professor manda ler	X	X								X							Porque	+	I	P	F	ALFYE	
		43	(leio em casa) livros como O Cavaleiro da Dinamarca.	X	X	X		X		X										Como	+	I	P	F	ALFYCsLiTi	
	A14	44	(Gosto de ler) sim.	X	X				X											Sim	+	I	P	D	ADYLPz	
		45	Os livros ensinam			X											X				+	I	P	F	LiFYCh	
		46	As bandas desenhadas ensinam com desenhos														X	X			+	I	P	F	HQFYCh	
		47	(gosto mais de ler) livros de Sofia – A Fada Oriana	X	X	X	X	X													+	I	P	D	ALDYLiAuTi	
		48	(lia) revistas, antes de vir para a escola	X	X					X						X				Antes de	+	I	Pd	F	ALFYRv	
		49	(li este ano) 10 livros	X	X	X															+	I	Pd	F	ALFYLi (10)	
		50	(sou bom leitor) sim	X								X								Sim	+	I	P	E	AEYBLt	
	A15	51	(Gosto de ler) sim.	X	X				X											Sim	+	I	P	D	ADYLPz	
B	A15	52	Os livros ensinam			X											X				+	I	P	D	LiDYCh	
		53	(gosto de ler mais) livros de Sofia	X	X		X														+	I	P	D	ALDYAu	
		54	(li) livros	X	X	X															+	I	Pd	F	ALFYLi	
		55	(li este ano) 8 livros	X	X	X															+	I	Pd	F	ALFYLi (8)	
		56	(sou bom leitor) sim	X								X								Sim	+	I	P	E	AEYBLt	
		57	(costumo ler) Luisa Ducla Soares	X	X		X														+	I	P	F	ALFYAu	
		58	(o professor) agora não lê muito		X								X							Agora Não Muito	-	I	P	F	EnLFY	
		59	(o professor pede) para continuar a história para lermos	X	X								X						X		+	I	P	F	EFYAtL	
		60	(o professor pede) para continuarmos a escrever a	X	X								X						X		-	I	P	F	EFYAtL	

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A	L	Li	A u	Ti	P z	Cs	Li t	B Lt	E	Ct	R	J	C h	H Q	A t		P	M	T	C	
			história																						
		61	(leio mais) na escola porque quando o professor está a falar com outras pessoas, lemos um bocadinho	X	X								X							Porque Quando	+	I	P	F	ALFYE
		62	(costumo ler em casa) livros da Anita	X	X	X		X		X											-	I	P	F	ALFYLiTiCs
		63	Os livros dizem as coisas			X										X			Coisas	+	I	P	D	LiDYCh	
G	A16	64	Sim (gosto de ler) porque quando leio cometo menos erro.	X	X				X										Porque Menos	+	I	P	D	ALDYPz	
		65	(quando leio) melhoro a escrita	X	X											X			Melhoro	+	I	P	F	ALFYCh	
		66	(gosto de ler mais) Os Contos de Halloween	X	X			X						X						+	I	P	D	ALDYCtTi	
		67	(...)porque gosto de ler todos os contos	X	X				X					X					Porque Todos	+	I	P	D	ALDYCtPz	
G	A16	68	(os contos) dão mais fantasia											X					Mais	+	I	P	D	CtDYFa	
		69	(li) livros	X	X	X														+	I	Pd	F	ALFYLi	
		70	(li) este ano 5 livros, mas eram pequeninos	X	X	X													Mas Pequeninos	+	I	Pd	F	ALFYLi (5)	
		71	Sim, digo que sou leitora.	X							X								Sim	+	I	P	D	ADYBLt	
		72	(...) até a professora mete-nos sempre em leitura expressiva	X	X								X					X	Sempre	+	I	P	F	EFYAtLA	
		73	(costumo ler) Antonio Mota	X	X		X													+	I	P	F	ALFYAu	
		74	Ela (a professora) costuma ler sim em sala de aula	X	X								X						Sim	+	I	P	F	EFYL	
		75	(a professora) lê muitos livros: O Galo da Velha Luciana, Se tu visse o que eu via		X X	X X		X X					X X						Muitos	+	I +	P P	F F	ELFYLiTi ELFYLiTi	
		76	Sim. (a professora faz atividades depois de ler o livro) Muitas vezes para responder às perguntas.			X							X					X	Muitas vezes Para	-	I	P	F	EFYAtLi	
		77	Faz pergunta, logo depois do texto para ver se	X	X								X					X	Logo depois	-	I	P	F	EFYAtL	

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA															Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos	
				A	L	Li	A u	Ti	P z	Cs	Li t	B Lt	E	Ct	R	J	C h	H Q		A t	P	M	T		C
			compreendemos o que ela leu.																						
		78	(leio mais) na escola..	X	X								X								+	I	P	F	ALFYE
		79	Porque a professora manda trabalhos para casa e não tem tempo de ler	X									X						X	Porque Não	-	I	P	F	EFYAtA
		80	Nas aulas lê sempre, livros	X	X	X							X							Sempre	+	I	P	F	ALFYLiE
		81	(...)na escola, a professora lê.		X								X								+	I	P	F	ELFY
		82	(leio em casa) livros como Contos de natal, de encantar.	X	X	X		X		X				X						Como		I	P	F	ALFYCsLiCtTiPz
		83	Porque (os livros) são mais para minha idade. por exemplo neles têm um fato de ser. A ZANGA DA LUA vimos como filme.	X		X														Porque Mais Por exemplo Como		I	P	E	LiEYA
G	A17	84	(gosto de ler) sim porque aprendo mais.	X	X				X									X		Sim Mais	+	I	P	F	ALFYChPz
		85	(gosto de ler mais) histórias porque com as histórias eu melhoro a ler	X	X				X									X		Porque Com Melhor	-	I	P	F	ALFYCh Pz
		86	Quando chego à escola sei ler melhor	X	X													X		quando Melhor	-	I	P	F	ALFYE
		87	(li) mais livros	X	X	X														Mais	+	I	Pd	F	ALFYLi
		88	(li) muitos livros, 5 ou 6 este ano	X	X	X														Muitos	+	I	Pd	F	ALFYLi (5)
		89	(sou bom leitor) sim	X									X							Sim	+	I	P	D	AEYBLt
		90	(Costumo ler) Antonio Mota	X	X		X														+	I	P	F	ALFYAu
		91	(a professora costuma ler) sim, muitos livros		X	X							X							Sim Muitos	+	I	P	F	ELFYLi
		92	(A professora pede atividade depois da leitura) com perguntas sobre o texto	X									X						X	Com Sobre	-	I	P	F	EFYAt
		93	(leio mais) na escola, porque em casa às vezes tem deveres	X	X								X							Porque Às vezes	+	I	P	F	AFYE CsEYAt
		94	Na escola é língua portuguesa, eu leio muitos livros	X	X	X							X							Muitos	+	I	P	E	EALFYLi
		95	(...)porque a professora	X	X								X							Porque	+	I	P	F	EFYLA

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA															Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos	
				A	L	Li	A u	Ti	P z	Cs	Li t	B Lt	E	Ct	R	J	C h	H Q		A t	P	M	T		C
			manda-nos ler																						
		96	(...) e até manda trabalho de casa para ler	X	X				X			X								Até	-	I	P	F	EFYLCs
		97	(costumo ler em casa) livros.	X	X	X			X												+	I	P	F	ALFYLiCs
		98	Peço sempre a minha mãe para comprar livros	X		X			X	X										Sempre	+	I	P	F	AFYLiCsPz
		99	porque eu gosto muito de ler	X	X				X											Muito	+	I	P	E	AEYLPz
G	A18	100	Adoro ler.	X	X				X												+	I	P	D	ALDYPz
		101	(...) porque há mais coisas	X	X												X			Mais	+	I	P	E	ALEYCh
		102	(...) e também para minha irmã aprender	X	X												X			Também	+	If	P	F	ALFYCh
		103	(gosto mais de ler) o livro A Estrela de Laura porque tem o meu nome	X	X			X												Porque	+	I	P	F	ALFYLitTi
		104	(...) e porque são engraçados	X	X				X											Porque	+	I	P	E	ALEYPz
		105	(li) O Cavalo de Pau, de Alexandre Parafita	X	X		X	X													+	I	Pd	F	ALFYLitAuTi
		106	(li) 40 livros este ano	X	X	X															+	I	Pd	F	ALFYLi (40)
		107	Sou bom leitor	X		X						X								Bom	+	I	P	D	ADYBLt
		108	(costumo ler) Antonio Mota	X	X		X														+	I	P	F	ALFYAu
		109	(a professora costuma ler) sim em sala de aula		X								X							Sim	+	I	P	F	ELFY
		110	(a professora lê) Luciana, A Fada Oriana, Os meninos de todas as cores, O trono do Rei Escamir Ramiro	X	X			X					X								+	I	P	F	ELFYLiLitTi
				X	X			X					X								+	I	P	F	ELFYLiLitTi
				X	X			X					X								+	I	P	F	ELFYLiLitTi
				X	X			X					X								+	I	P	F	ELFYLiLitTi
		111	(a professora faz atividades) para escrever um texto	X									X						X	Para	-	I	P	F	EFYAt
		112	(...) para responder à perguntas	X									X						X	Para	-	If	P	F	EFYAt
		113	(leio mais) em casa porque na escola é um de cada vez.	X	X				X											Porque	-	I	P	F	ALFYCs
		114	(costumo ler em casa) contos	X	X				X	X					X						+	I	P	F	ALFYCtCs
		115	porque é divertido mas também gosto de ler outras coisas	X	X				X	X										Porque Mas Também	+	I	P	F	ALFYCsPz

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A	L	Li	A u	Ti	P z	Cs	Li t	B Lt	E	Ct	R	J	C h	H Q	A t		P	M	T	C	
		116	(gosto de ler) histórias de terror, de encantar, de arrepiar, porque é divertido	X	X	X			X											Porque Divertido	+	I	P	D	ALDYLiPz (hist.terror)
		T		1 0 2	99	35	15	22	2 7	15	X	8	3 9	7	1	1	1 5	4	1 4	404					

MATRIZ ANALÍTICA (Alunos - Brasil)

2. Sobre o fantástico e o maravilhoso das histórias contadas e lidas

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA														Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A	Lit	Fa	R	F	M	A u	Ti	H c	HI	E	C s				P	M	T	C	
N	A1	1	(das histórias contadas,lembro mais de) Chupa Cabra	X							X	X						mais	-	I	P	E	AEYHcTi
		-	(gostei mais) que de noite ele (Chupa Cabra) faz uma gaiola, prende as cabras e chupa																				PNA
		2	(das histórias lidas gostei mais de) O Pequeno Polegar, porque ele fica preso na bota do gigante	X							X		X						+	I	P	E	AEYHITi
		3	(nas histórias lidas ou contadas) tinha bruxa						X			X	X						+	I	Pd	E	HIHcEYM
		4	(nas histórias lidas ou contadas) tinha fada						X			X	X						+	I	Pd	E	HIHcEYM
		5	(nas histórias lidas ou contadas) tinha duende						X			X	X						+	I	Pd	E	HIHcEYM
		6	(nas histórias lidas ou contadas) tinha príncipe						X			X	X						+	I	Pd	E	HIHcEYM
		7	(para ler em sala de aula) escolheria Frederico	X										X					-	S	F	F	AFYTiE
	A2	8	(das histórias contadas lembro mais de) O Boi Tatá	X	X						X	X							+	I	P	E	AEYHcLitTi
		9	O Boi Tatá solta fogo					X				X							+	I	P	E	HcEYF
		10	(das histórias lidas,gostei mais de) Peter Pan porque tem ação						X		X	X	X						+	I	P	E	HIHcEYTiM
		11	(nas histórias lidas e contadas tem) duendes						X			X	X						+	I	P	E	HIHcEYM
		12	(nas histórias lidas e contadas tem) fadas.						X			X	X						+	I	P	E	HIHcEYM
		13	(para ler em sala de aula) escolheria Peter Pan	X	X				X					X					+	S	P	E	AEYLitEM
N	A3	14	(das histórias contadas lembro	X					X		X	X							+	I	P	E	AEYHcTiM

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA													Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A		Lit	Fa	R	F	M	A u	Ti	H c	Hi	E	C s		P	M	T	C	
			mais de) A sementinha medrosa																			
		-	(gostei mais) da parte em que ela (a sementinha) ficou alegre e cresceu																			PNA
		15	(nas histórias lidas gostei mais) A menina dorminhoca porque dorme demais	X								X		X				+	I	P	E	AEYHITi
		16	(nas histórias lidas e contadas tem) bruxas						X				X	X				+	I	P	E	HIHcEYM
		17	(para ler em sala de aula) escolheria Chapeuzinho Vermelho	X		X			X						X			+	S	F	E	AEYLitME
		18	(...) escolheria Peter Pan	X		X			X						X			+	S	F	E	AEYLitME
		19	(...)escolheria A sementinha medrosa	X		X			X						X			+	S	F	E	AEYLitME
		20	(...) escolheria O jacarezinho egoísta	X		X			X						X			+	S	F	E	AEYLitME
	A4	21	(das histórias contadas lembro mais de) A sementinha medrosa	X								X	X					+	I	P	E	AEYHcTi
		22	(das histórias lidas gostei mais) a verdadeira história dos três porquinhos	X				X				X		X				+	I	P	E	AEYHITiR
		23	(nas histórias lidas e contadas tem) bruxas do bem e do mal						X				X	X				+	I	P	E	HIHcEYM
		24	(para ler em sala de aula) escolheria Chapeuzinho Vermelho	X		X			X						X			+	S	F	E	AEYLitME
N	A4	25	(...) escolheria A pequena sereia	X		X			X						X			+	S	F	E	AEYLitME
	A5	26	(das histórias contadas lembro mais de) a verdadeira história dos três porquinhos	X								X	X					+	I	P	E	AEYHCTi
		27	(das histórias lidas gostei mais) O velho, o menino e o			X			X			X		X				+	I	P	E	AEYHIMLitTi

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA														Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A		Lit	Fa	R	F	M	A u	Ti	H c	Hi	E	C s			P	M	T	C	
			burro, porque o velho e o menino carregam o burro nas costas e é engraçado																				
		28	(nas histórias lidas e contadas tem) bruxas							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		29	(para ler em sala de aula) escolheria A Sementinha Medrosa	X		X				X					X				+	S	F	E	AEYLitME
		30	(...) escolheria Os Três Porquinhos	X		X				X					X				+	S	F	E	AEYLitME
		31	(...) escolheria O Jacarezinho Egoísta	X		X				X					X				+	S	F	E	AEYLitME
M	A6	32	(das histórias contadas lembro mais de) Os dez sacizinhos	X						X		X	X						+	I	P	E	AEYHcMTi
		33	(das histórias lidas gostei mais) O Sacizinho							X		X		X					+	I	Pd	E	HIEYMTi
		34	(...) cada um morre de uma coisa. Aparece uma bruxa...							X				X					+	I	P	E	HIEYM
		35	(nas histórias lidas e contadas tem) bruxa							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		36	(nas histórias lidas e contadas tem) fada							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		37	(nas histórias lidas e contadas tem) príncipe							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		38	(nas histórias lidas e contadas tem) castelo							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		39	(para ler em sala de aula) escolheria Peter Pan	X		X				X					X				+	S	F	E	AEYLitME
		40	(...) escolheria Guliver	X		X				X					X				+	S	F	E	AEYLitME
M	A6	41	(...) escolheria Os 3 Porquinhos	X		X				X					X				+	S	F	E	AEYLitME
		42	(...) escolheria Joãozinho e Maria	X		X				X					X				+	S	F	E	AEYLitME
	A7	43	(das histórias contadas lembro mais de) Cinderela	X		X				X			X						+	I	P	E	AEYHcMTi
		44	(das histórias lidas lembro mais) A Pequena Sereia	X		X				X			X						+	I	P	E	AEYHIMTi

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA														Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A		Lit	Fa	R	F	M	A u	Ti	H c	Hi	E	C s			P	M	T	C	
		45	(nas histórias lidas e contadas tem) bruxa							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		46	(nas histórias lidas e contadas tem) fada							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		47	(nas histórias lidas e contadas tem) príncipe							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		48	(nas histórias lidas e contadas tem) duende							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		49	(para ler em sala de aula) escolheria Cinderela	X		X				X					X				+	S	F	E	AEYLitME
		50	(para ler em sala de aula) escolheria Branca de Neve	X		X				X					X				+	S	F	E	AEYLitME
M	A7	51	(das histórias contadas lembro mais de)Mula Sem Cabeça	X		X			X				X						+	I	P	E	AEYHcFTi
		52	(nas histórias lidas e contadas tem) bruxa							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		53	(nas histórias lidas e contadas tem) fada							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		54	(nas histórias lidas e contadas tem) duende							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		55	(nas histórias lidas e contadas tem) príncipe sem castelo							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		56	(para ler em sala de aula) escolheria Nestor, o Dragão	X		X			X	X					X				+	S	F	E	AEYLitMFE
	A8	57	(das histórias contadas lembro mais de)Joãozinho e Maria	X		X				X			X						+	I	P	E	AEYHcMTi
		58	(das histórias lidas lembro mais) Branca de Neve e os Sete Anões	X		X				X			X						+	I	P	E	AEYHIMTi
M	A8	59	(nas histórias lidas e contadas tem) bruxa							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		60	(nas histórias lidas e contadas tem) fada,							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		61	(nas histórias lidas e contadas tem) príncipe							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		62	(nas histórias lidas e contadas							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA														Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos	
				A		Lit	Fa	R	F	M	A u	Ti	H c	Hi	E	C s						P		M
			tem) duende																					
		63	(para ler em sala de aula) escolheria Lobisomen	X		X			X						X					+	S	F	E	AEYLitFE
M	A9	64	(das histórias contadas lembro mais) dos livros clássicos	X		X			X			X								+	I	P	E	AEYHcMF
		65	(das histórias lidas lembro mais) Chapeuzinho Vermelho, o lobo foi para a casa da avó e engoliu.	X		X			X			X								+	I	P	E	AEYHIMTi
		66	(nas histórias lidas e contadas tem) bruxa						X			X	X							+	I	P	E	HIHCEYM
		67	(nas histórias lidas e contadas tem) fada						X			X	X							+	I	P	E	HIHCEYM
		68	(nas histórias lidas e contadas tem) duende						X			X	X							+	I	P	E	HIHCEYM
		69	(nas histórias lidas e contadas tem) príncipe						X			X	X							+	I	P	E	HIHCEYM
		70	(nas histórias lidas e contadas tem) castelo						X			X	X							+	I	P	E	HIHCEYM
		71	(para ler em sala de aula) escolheria Ursinho Pepa	X		X					X				X					-	S	F	E	AEYLitTi
	A10	72	(das histórias contadas lembro mais) O Boto Cor-de-rosa	X		X			X		X	X								+	I	P	E	AEYHcMFTi
		73	(das histórias lidas lembro mais) O Fantasma Juvenal	X		X			X			X		X						+	I	P	E	AEYHIFTi
		74	(nas histórias lidas e contadas tem) bruxa						X			X	X							+	I	P	E	HIHCEYM
		75	(nas histórias lidas e contadas tem) príncipe						X			X	X							+	I	P	E	HIHCEYM
		76	(nas histórias lidas e contadas tem) castelo						X			X	X							+	I	P	E	HIHCEYM
M	A10	77	(para ler em sala de aula) escolheria O Fantasma Juvenal	X		X			X						X					+	S	F	E	AEYLitFE

MATRIZ ANALÍTICA (Alunos - Portugal)

2. Sobre o fantástico e o maravilhoso das histórias contadas e lidas

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A		Li t	Fa	R	F	M	A u	Ti	H c	HI	E	Cs					P	M	T	C	
B	A11	1	(lembro mais) Os Aristogatos que minha mãe lia	X								X	X			X				Mais	+	I	P	E	AEYHcCsTi
		2	(para ler em sala de aula escolheria) os livros de Camila	X								X		X	X						+	S	F	F	AFYHIETi
	A12	3	(lembro da historia) Sonhos para Adormecer, contada por meu pai	X								X	X			X					+	I	P	E	AEYHcCsTi
		4	(para ler em sala de aula, eu escolheria) Anita e a Feiticeira	X								X		X	X						+	S	F	F	AFYHIETi
	A13	5	(lembro das histórias) contadas por meu avô: A Carochinha	X								X	X			X					+	I	P	E	AEYHcCsTi
			O casamento da carochinha é feliz																						PNA
		6	(para ler em sala de aula) escolheria A Branca de Neve.	X		X				X		X		X	X						+	S	F	F	AEYHILitETi
	A15	7	Não lembro (das histórias que já foram contadas)	X									X							Não	-	I	Pd	E	ANEYHc
		8	(para ler em sala de aula) escolheria Anita	X								X			X						-	S	F	F	AEYHIETi
G	A16	9	Meu pai contava à noite a vida de uma fada e a vida de uma bruxa							X			X								+	I	Pd Pd	E	CsEYHcM
										X			X								+	I		E	CsEYHcM
G	A16	10	Gostei mais de uma fada principal da história.	X						X			X			X				Mais Principal	+	I	Pd	F	AFYHcM
		11	Ela (a fada) tinha uma irmã mais pequenina.							X			X			X				Mais Pequenina	+	I	Pd	E	HcEYM
		-	E que (a fada) sempre gostou (da irmã)																						PNA
		12	A irmã chorava muito, tipo a			X				X			X							Muito	+	I	Pd	F	MHcFYLit

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A		Li t	Fa	R	F	M	A u	Ti	H c	Hi	E	Cs						P	M	T	
			história da Cinderela.																						
		13	Ela (a fada) sempre chorava.						X			X							Sempre	+	I	Pd	F	MHc	
		14	E um dia ela (a fada) derrubou o vaso e ficou a chorar.				X		X			X								+	I	Pd	F	MHc	
		-	Estava cheio de flores (o vaso).																					PNA	
		15	Pode ser grande ou pequena não faz diferença				X					X							não	+	If	P	E	HcEYR	
		16	(das histórias lidas) gostei mais de O Galo da Velha Luciana., Aldeia das Flores	X		X					X		X						Mais	+	I	Pd	D	AEYHITiLit	
		17	(...) gostei mais de Se tu visses o que eu vi	X		X					X		X						mais	+	I	Pd	D	AEYHITiLit	
		18	(...) gostei mais de A Fada Oriana	X		X					X		X						mais	+	I	Pd	D	AEYHITiLit	
		19	(...) gostei mais de Aldeia das Flores	X		X					X		X						mais	+	I	Pd	D	AEYHITiLit	
		20	(Historias lidas) são contos para minha idade.				X						X							+	I	P	E	HIEYRA	
		21	Eu os aprecio demais (esses contos)	X		X							X						Demais	+	I	P	D	ADYHILit	
		22	(nas histórias lidas e contadas) lembro de fada.	X					X			X	X							+	I	P	E	AEYHIHcM	
		23	(nas histórias lidas e contadas) lembro de bruxa	X					X			X	X							+	I	P	E	AEYHIHcM	
		24	(nas histórias lidas e contadas) lembro de príncipe.	X					X			X	X							+	I	P	E	AEYHIHcM	
		25	Lembro da história em que eu representei o diabo.	X					X				X	X					Em que	+	I	Pd	F	AFYHIFE	
G	A16	26	(a história) era do autor Alexandre Parafita, O LAVRADOR E O DIABO			X			X		X			X						+	I	Pd	E	HIEYLitAuF	
		27	(o personagem) que gostei mais foi do diabo.	X					X				X	X					Mais	+	I	Pd	E	AEYFHI	
		28	(o diabo) porque gosto mais dos traquinas, fazem muitos	X					X				X						Mais Muitos	+	I	P	E	AEYF	

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA														Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A		Li t	Fa	R	F	M	A u	Ti	H c	Hi	E	Cs			P	M	T	C	
			truques.																				
		29	(para ler em sala de aula) já escolhi um: A minha irmã Rosa. É muito grande esse livro.	X		X						X			X				+	I	Pd	F	AFYLitTiE
		30	Li até Dezembro	X		X													+	I	Pd	F	AFYLit
		-	(...) e é um livro muito bonito																				PNA
		-	(o livro) fala sobre uma menina loira chamada...																				PNA
		-	A irmã da menina era Rosa																				PNA
		31	Gostei também de Um Fio de Fumo nos Confins do Mar	X		X						X		X				Também	+	I	Pd	E	AEYHILitTi
	A17	32	(lembro mais) das histórias contadas por minha mãe sobre fadas	X					X				X			X		mais	+	I	P	E	AEYHcCsM
		33	(das histórias contadas) gostei mais da fantasia	X			X						X			X		Mais	+	I	Pd	E	AEYHcFa
		34	Gosto mais de contos de fadas.	X		X			X									Mais	+	I	P	E	AEYLitM
		35	Não gosto de bruxas	X					X									Não	+	I	P	E	ANEYM
		36	(das histórias lidas) gostei mais do livro de Antonio Mota: Se tu visses o que eu vi	X							X	X		X				Mais	+	I	Pd	E	AEYHIAuTi
		37	(nas histórias lidas e contadas) há mais fadas						X				X	X				Mais	+	I	P	E	HIHcEYM
G	A17	38	(personagens que mais gostei) foram as fadas	X					X				X	X				mais	+	I	Pd	E	AEYHIHcM
		-	Porque quando eu meto qualquer coisa debaixo da almofada aparece sempre alguma coisa																				PNA
		-	Eu pensei: vou meter um dente debaixo da almofada, tem de trazer alguma coisa																				PNA
		-	(...) sem ser pasta ou escova, e ela trouxe moedas.																				PNA

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA														Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A		Li t	Fa	R	F	M	A u	Ti	H c	Hi	E	Cs			P	M	T	C	
		39	Eu acredito em fadas	X						X									+	I	P	D	ADYM
		40	(...) mas também acho que são os pais que metem algo	X				X										Mas Também	+	I	P	D	ADYRFa
		41	(para ler em sala de aula) eu escolheria mais o Galo da Velha Luciana, de Antonio Mota	X		X					X	X		X				Mais	+	S	F	F	AFYHILitAuTi
G	A18	42	(das histórias contadas) gostava muito da (história) de um cãozinho abandonado	X				X					X			X		Muito	+	I	Pd	E	AEYHcRCs
		43	(...) que minha avó contava										X			X			+	I	Pd	E	HcEYCs
		-	(...) gostei (na história) quando ele (o cãozinho) nasceu	X																			PNA
G	A18	44	(das histórias lidas) gostei mais da Os olhos de Laura, porque fala para tratar bem dos objetos e sobre o meu nome	X		X		X				X		X				Mais	+	I	Pd	E	AEYHILitTiR
		45	(nas histórias lidas e contadas) tinha príncipe							X				X					+	I	Pd	E	HIHcEYM
		46	(nas histórias lidas e contadas) tinha princesas							X				X					+	I	Pd	E	HIHcEYM
		47	(nas histórias lidas e contadas) tinha bruxas							X				X					+	I	Pd	E	HIHcEYM
		48	(nas histórias lidas e contadas) tinha castelo.							X				X					+	I	Pd	E	HIHcEYM
		49	(os personagens que mais gostei nas histórias) foi um cavalo dourado, porque ele acabou por salvar a história toda.	X					X				X	X				Porque toda	+	I	Pd	E	AEYHIHcF
		50	(se fosse escolher uma história para ler em sala de aula) escolheria Cavalo Dourado.	X		X			X					X	X				+	S	F	F	AFYTiE

MATRIZ ANALÍTICA (Alunos - Brasil)**2. Sobre o fantástico e o maravilhoso das histórias contadas e lidas**

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA														Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A	Lit	Fa	R	F	M	A u	Ti	H c	Hi	E	C s				P	M	T	C	
N	A1	1	(das histórias contadas, lembro mais de) Chupa Cabra	X							X	X						mais	-	I	P	E	AEYHcTi
		-	(gostei mais) que de noite ele (Chupa Cabra) faz uma gaiola, prende as cabras e chupa																				PNA
		2	(das histórias lidas gostei mais de) O Pequeno Polegar, porque ele fica preso na bota do gigante	X							X		X						+	I	P	E	AEYHITi
		3	(nas histórias lidas ou contadas) tinha bruxa						X			X	X						+	I	Pd	E	HIHcEYM
		4	(nas histórias lidas ou contadas) tinha fada						X			X	X						+	I	Pd	E	HIHcEYM
		5	(nas histórias lidas ou contadas) tinha duende						X			X	X						+	I	Pd	E	HIHcEYM
		6	(nas histórias lidas ou contadas) tinha príncipe						X			X	X						+	I	Pd	E	HIHcEYM
		7	(para ler em sala de aula) escolheria Frederico	X										X					-	S	F	F	AFYTiE
	A2	8	(das histórias contadas lembro mais de) O Boi Tatá	X	X						X	X							+	I	P	E	AEYHcLitTi
		9	O Boi Tatá solta fogo					X				X							+	I	P	E	HcEYF
		10	(das histórias lidas, gostei mais de) Peter Pan porque tem ação						X		X	X	X						+	I	P	E	HIHcEYTiM
		11	(nas histórias lidas e contadas tem) duendes						X			X	X						+	I	P	E	HIHcEYM
		12	(nas histórias lidas e contadas tem) fadas.						X			X	X						+	I	P	E	HIHcEYM
		13	(para ler em sala de aula) escolheria Peter Pan	X	X				X					X					+	S	P	E	AEYLitEM
N	A3	14	(das histórias contadas lembro	X					X		X	X							+	I	P	E	AEYHcTiM

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA														Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A		Lit	Fa	R	F	M	A u	Ti	H c	Hi	E	C s			P	M	T	C	
			mais de) A sementinha medrosa																				
		-	(gostei mais) da parte em que ela (a sementinha) ficou alegre e cresceu																				PNA
		15	(nas histórias lidas gostei mais) A menina dorminhoca porque dorme demais	X								X		X					+	I	P	E	AEYHITi
		16	(nas histórias lidas e contadas tem) bruxas							X			X	X					+	I	P	E	HIHcEYM
		17	(para ler em sala de aula) escolheria Chapeuzinho Vermelho	X		X				X					X				+	S	F	E	AEYLitME
		18	(...) escolheria Peter Pan	X		X				X					X				+	S	F	E	AEYLitME
		19	(...)escolheria A sementinha medrosa	X		X				X					X				+	S	F	E	AEYLitME
		20	(...) escolheria O jacarezinho egoísta	X		X				X					X				+	S	F	E	AEYLitME
	A4	21	(das histórias contadas lembro mais de) A sementinha medrosa	X								X	X						+	I	P	E	AEYHcTi
		22	(das histórias lidas gostei mais) a verdadeira história dos três porquinhos	X				X				X		X					+	I	P	E	AEYHITiR
		23	(nas histórias lidas e contadas tem) bruxas do bem e do mal							X			X	X					+	I	P	E	HIHcEYM
		24	(para ler em sala de aula) escolheria Chapeuzinho Vermelho	X		X				X					X				+	S	F	E	AEYLitME
N	A4	25	(...) escolheria A pequena sereia	X		X				X					X				+	S	F	E	AEYLitME
	A5	26	(das histórias contadas lembro mais de) a verdadeira história dos três porquinhos	X								X	X						+	I	P	E	AEYHCTi
		27	(das histórias lidas gostei mais) O velho, o menino e o			X				X		X		X					+	I	P	E	AEYHIMLitTi

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA														Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A		Lit	Fa	R	F	M	A u	Ti	H c	Hi	E	C s			P	M	T	C	
			burro, porque o velho e o menino carregam o burro nas costas e é engraçado																				
		28	(nas histórias lidas e contadas tem) bruxas							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		29	(para ler em sala de aula) escolheria A Sementinha Medrosa	X		X				X					X				+	S	F	E	AEYLitME
		30	(...) escolheria Os Três Porquinhos	X		X				X					X				+	S	F	E	AEYLitME
		31	(...) escolheria O Jacarezinho Egoísta	X		X				X					X				+	S	F	E	AEYLitME
M	A6	32	(das histórias contadas lembro mais de)Os dez sacizinhos	X						X		X	X						+	I	P	E	AEYHcMTi
		33	(das histórias lidas gostei mais) O Sacizinho							X		X		X					+	I	Pd	E	HIEYMTi
		34	(...) cada um morre de uma coisa. Aparece uma bruxa...							X				X					+	I	P	E	HIEYM
		35	(nas histórias lidas e contadas tem) bruxa							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		36	(nas histórias lidas e contadas tem) fada							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		37	(nas histórias lidas e contadas tem) príncipe							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		38	(nas histórias lidas e contadas tem) castelo							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		39	(para ler em sala de aula) escolheria Peter Pan	X		X				X					X				+	S	F	E	AEYLitME
		40	(...) escolheria Guliver	X		X				X					X				+	S	F	E	AEYLitME
M	A6	41	(...)escolheria Os 3 Porquinhos	X		X				X					X				+	S	F	E	AEYLitME
		42	(...)escolheria Joãozinho e Maria	X		X				X					X				+	S	F	E	AEYLitME
	A7	43	(das histórias contadas lembro mais de)Cinderela	X		X				X			X						+	I	P	E	AEYHcMTi
		44	(das histórias lidas lembro mais) A Pequena Sereia	X		X				X			X						+	I	P	E	AEYHIMTi

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA														Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A		Lit	Fa	R	F	M	A u	Ti	H c	Hi	E	C s			P	M	T	C	
		45	(nas histórias lidas e contadas tem) bruxa							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		46	(nas histórias lidas e contadas tem) fada							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		47	(nas histórias lidas e contadas tem) príncipe							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		48	(nas histórias lidas e contadas tem) duende							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		49	(para ler em sala de aula) escolheria Cinderela	X		X				X					X				+	S	F	E	AEYLitME
		50	(para ler em sala de aula) escolheria Branca de Neve	X		X				X					X				+	S	F	E	AEYLitME
M	A7	51	(das histórias contadas lembro mais de)Mula Sem Cabeça	X		X			X				X						+	I	P	E	AEYHcFTi
		52	(nas histórias lidas e contadas tem) bruxa							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		53	(nas histórias lidas e contadas tem) fada							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		54	(nas histórias lidas e contadas tem) duende							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		55	(nas histórias lidas e contadas tem) príncipe sem castelo							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		56	(para ler em sala de aula) escolheria Nestor, o Dragão	X		X			X	X					X				+	S	F	E	AEYLitMFE
	A8	57	(das histórias contadas lembro mais de)Joãozinho e Maria	X		X				X			X						+	I	P	E	AEYHcMTi
		58	(das histórias lidas lembro mais) Branca de Neve e os Sete Anões	X		X				X			X						+	I	P	E	AEYHIMTi
M	A8	59	(nas histórias lidas e contadas tem) bruxa							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		60	(nas histórias lidas e contadas tem) fada,							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		61	(nas histórias lidas e contadas tem) príncipe							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM
		62	(nas histórias lidas e contadas							X			X	X					+	I	P	E	HIHCEYM

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA																Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A		Lit	Fa	R	F	M	A u	Ti	H c	Hi	E	C s						P	M	T	
			tem) duende																						
		63	(para ler em sala de aula) escolheria Lobisomen	X		X			X					X							+	S	F	E	AEYLitFE
M	A9	64	(das histórias contadas lembro mais) dos livros clássicos	X		X				X			X								+	I	P	E	AEYHcMF
		65	(das histórias lidas lembro mais) Chapeuzinho Vermelho, o lobo foi para a casa da avó e engoliu.	X		X				X			X								+	I	P	E	AEYHIMTi
		66	(nas histórias lidas e contadas tem) bruxa							X			X	X							+	I	P	E	HIHCEYM
		67	(nas histórias lidas e contadas tem) fada							X			X	X							+	I	P	E	HIHCEYM
		68	(nas histórias lidas e contadas tem) duende							X			X	X							+	I	P	E	HIHCEYM
		69	(nas histórias lidas e contadas tem) príncipe							X			X	X							+	I	P	E	HIHCEYM
		70	(nas histórias lidas e contadas tem) castelo							X			X	X							+	I	P	E	HIHCEYM
		71	(para ler em sala de aula) escolheria Ursinho Pepa	X		X						X			X						-	S	F	E	AEYLitTi
	A10	72	(das histórias contadas lembro mais) O Boto Cor-de-rosa	X		X				X			X	X							+	I	P	E	AEYHcMFTi
		73	(das histórias lidas lembro mais) O Fantasma Juvenal	X		X			X			X		X							+	I	P	E	AEYHIFTi
		74	(nas histórias lidas e contadas tem) bruxa							X			X	X							+	I	P	E	HIHCEYM
		75	(nas histórias lidas e contadas tem) príncipe							X			X	X							+	I	P	E	HIHCEYM
		76	(nas histórias lidas e contadas tem) castelo							X			X	X							+	I	P	E	HIHCEYM
M	A10	77	(para ler em sala de aula) escolheria O Fantasma Juvenal	X		X			X						X						+	S	F	E	AEYLitFE

MATRIZ ANALÍTICA (Alunos - Portugal)

2. Sobre o fantástico e o maravilhoso das histórias contadas e lidas

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA														Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A		Li t	Fa	R	F	M	A u	Ti	H c	HI	E	Cs			P	M	T	C	
B	A11	1	(lembro mais) Os Aristogatos que minha mãe lia	X								X	X			X		Mais	+	I	P	E	AEYHcCsTi
		2	(para ler em sala de aula escolheria) os livros de Camila	X								X		X	X				+	S	F	F	AFYHIETi
	A12	3	(lembro da historia) Sonhos para Adormecer, contada por meu pai	X								X	X			X			+	I	P	E	AEYHcCsTi
		4	(para ler em sala de aula, eu escolheria) Anita e a Feiticeira	X								X		X	X				+	S	F	F	AFYHIETi
	A13	5	(lembro das histórias) contadas por meu avô: A Carochinha	X								X	X			X			+	I	P	E	AEYHcCsTi
			O casamento da carochinha é feliz																				PNA
		6	(para ler em sala de aula) escolheria A Branca de Neve.	X		X				X		X		X	X				+	S	F	F	AEYHILitETi
	A15	7	Não lembro (das histórias que já foram contadas)	X									X					Não	-	I	Pd	E	ANEYHc
		8	(para ler em sala de aula) escolheria Anita	X								X			X				-	S	F	F	AEYHIETi
G	A16	9	Meu pai contava à noite a vida de uma fada e a vida de uma bruxa							X			X						+	I	Pd Pd	E	CsEYHcM
										X			X			X			+	I	Pd	E	CsEYHcM
G	A16	10	Gostei mais de uma fada principal da história.	X						X			X			X		Mais Principal	+	I	Pd	F	AFYHcM
		11	Ela (a fada) tinha uma irmã mais pequenina.							X			X			X		Mais Pequenina	+	I	Pd	E	HcEYM
		-	E que (a fada) sempre gostou (da irmã)																				PNA
		12	A irmã chorava muito, tipo a história da Cinderela.			X				X			X					Muito	+	I	Pd	F	MHcFYLit

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA														Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A		Li t	Fa	R	F	M	A u	Ti	H c	Hi	E	Cs			P	M	T	C	
		13	Ela (a fada) sempre chorava.							X			X					Sempre	+	I	Pd	F	MHc
		14	E um dia ela (a fada) derrubou o vaso e ficou a chorar.					X		X			X						+	I	Pd	F	MHc
		-	Estava cheio de flores (o vaso).																				PNA
		15	Pode ser grande ou pequena não faz diferença					X					X					não	+	If	P	E	HcEYR
		16	(das histórias lidas) gostei mais de O Galo da Velha Luciana., Aldeia das Flores	X		X						X		X				Mais	+	I	Pd	D	AEYHITiLit
		17	(...) gostei mais de Se tu viesses o que eu vi	X		X						X		X				mais	+	I	Pd	D	AEYHITiLit
		18	(...) gostei mais de A Fada Oriana	X		X						X		X				mais	+	I	Pd	D	AEYHITiLit
		19	(...) gostei mais de Aldeia das Flores	X		X						X		X				mais	+	I	Pd	D	AEYHITiLit
		20	(Historias lidas) são contos para minha idade.					X						X					+	I	P	E	HIEYRA
		21	Eu os aprecio demais (esses contos)	X		X								X				Demais	+	I	P	D	ADYHILit
		22	(nas histórias lidas e contadas) lembro de fada.	X						X			X	X					+	I	P	E	AEYHIHcM
		23	(nas histórias lidas e contadas) lembro de bruxa	X						X			X	X					+	I	P	E	AEYHIHcM
		24	(nas histórias lidas e contadas) lembro de príncipe.	X						X			X	X					+	I	P	E	AEYHIHcM
		25	Lembro da história em que eu representei o diabo.	X					X					X	X			Em que	+	I	Pd	F	AFYHIFE
G	A16	26	(a história) era do autor Alexandre Parafita, O LAVRADOR E O DIABO			X			X		X	X			X				+	I	Pd	E	HIEYLitAuF
		27	(o personagem) que gostei mais foi do diabo.	X					X					X	X			Mais	+	I	Pd	E	AEYFHI
		28	(o diabo) porque gosto mais dos traquinas, fazem muitos truques.	X					X					X				Mais Muitos	+	I	P	E	AEYF

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA														Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A		Li t	Fa	R	F	M	A u	Ti	H c	Hi	E	Cs			P	M	T	C	
		29	(para ler em sala de aula) já escolhi um: A minha irmã Rosa. É muito grande esse livro.	X		X						X			X				+	I	Pd	F	AFYLitTiE
		30	Li até Dezembro	X		X													+	I	Pd	F	AFYLit
		-	(...) e é um livro muito bonito																				PNA
		-	(o livro) fala sobre uma menina loira chamada...																				PNA
		-	A irmã da menina era Rosa																				PNA
		31	Gostei também de Um Fio de Fumo nos Confins do Mar	X		X						X		X				Também	+	I	Pd	E	AEYHILitTi
	A17	32	(lembro mais) das histórias contadas por minha mãe sobre fadas	X					X				X			X		mais	+	I	P	E	AEYHcCsM
		33	(das histórias contadas) gostei mais da fantasia	X			X						X			X		Mais	+	I	Pd	E	AEYHcFa
		34	Gosto mais de contos de fadas.	X		X			X									Mais	+	I	P	E	AEYLitM
		35	Não gosto de bruxas	X					X									Não	+	I	P	E	ANEYM
		36	(das histórias lidas) gostei mais do livro de Antonio Mota: Se tu visses o que eu vi	X							X	X		X				Mais	+	I	Pd	E	AEYHIAuTi
		37	(nas histórias lidas e contadas) há mais fadas						X				X	X				Mais	+	I	P	E	HIHcEYM
G	A17	38	(personagens que mais gostei) foram as fadas	X					X				X	X				mais	+	I	Pd	E	AEYHIHcM
		-	Porque quando eu meto qualquer coisa debaixo da almofada aparece sempre alguma coisa																				PNA
		-	Eu pensei: vou meter um dente debaixo da almofada, tem de trazer alguma coisa																				PNA
		-	(...) sem ser pasta ou escova, e ela trouxe moedas.																				PNA
		39	Eu acredito em fadas	X					X										+	I	P	D	ADYM

E	R	N	Proposição	NUCLEOS DE REFERENCIA														Modalizações	Verbos				Modelos Argumentativos
				A		Li t	Fa	R	F	M	A u	Ti	H c	Hi	E	Cs			P	M	T	C	
		40	(...) mas também acho que são os pais que metem algo	X				X										Mas Também	+	I	P	D	ADYRFa
		41	(para ler em sala de aula) eu escolheria mais o Galo da Velha Luciana, de Antonio Mota	X		X					X	X		X				Mais	+	S	F	F	AFYHILitAuTi
G	A18	42	(das histórias contadas) gostava muito da (história) de um cãozinho abandonado	X				X					X			X		Muito	+	I	Pd	E	AEYHcRCs
		43	(...) que minha avó contava										X			X			+	I	Pd	E	HcEYCs
		-	(...) gostei (na história) quando ele (o cãozinho) nasceu	X																			PNA
G	A18	44	(das histórias lidas) gostei mais da Os olhos de Laura, porque fala para tratar bem dos objetos e sobre o meu nome	X		X		X				X		X				Mais	+	I	Pd	E	AEYHILitTiR
		45	(nas histórias lidas e contadas) tinha príncipe							X				X					+	I	Pd	E	HIHcEYM
		46	(nas histórias lidas e contadas) tinha princesas							X				X					+	I	Pd	E	HIHcEYM
		47	(nas histórias lidas e contadas) tinha bruxas							X				X					+	I	Pd	E	HIHcEYM
		48	(nas histórias lidas e contadas) tinha castelo.							X				X					+	I	Pd	E	HIHcEYM
		49	(os personagens que mais gostei nas histórias) foi um cavalo dourado, porque ele acabou por salvar a história toda.	X					X				X	X				Porque toda	+	I	Pd	E	AEYHIHcF
		50	(se fosse escolher uma história para ler em sala de aula) escolheria Cavalo Dourado.	X		X			X					X	X				+	S	F	F	AFYTiE